

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



O DESEMPENHO DE SUJEITOS COM BAIXAS HABILITAÇÕES  
LITERÁRIAS EM DILEMAS QUE AVALIAM A SABEDORIA

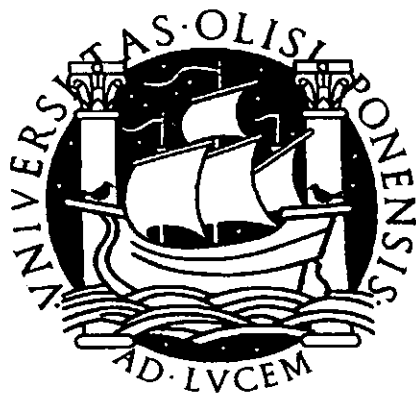
Helena Maria Fernandes

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
Área de Especialização em Psicologia da Educação

2007

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



O DESEMPENHO DE SUJEITOS COM BAIXAS HABILITAÇÕES  
LITERÁRIAS EM DILEMAS QUE AVALIAM A SABEDORIA

Helena Maria Fernandes

Dissertação orientada pela Profª Drª Helena Marchand

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Psicologia da Educação

2007

## AGRADECIMENTOS

À Prof. Dr.<sup>a</sup> Helena Marchand, pelo cuidado e rigor conceptual com que orientou esta dissertação de mestrado. Obrigada pela disponibilidade constante. A sua postura foi, sempre, verdadeiramente *sábia*.

Ao meu marido e filho, pela tolerância em relação às minhas ausências e pelo apoio carinhoso em todos as fases deste processo.

À minha querida amiga, Dr.<sup>a</sup> Dolores Machado, pela ajuda preciosa na cotação dos dilemas e pelo apoio constante.

Aos seguintes Directores Técnicos das diferentes instituições onde decorreu este trabalho: Dr.<sup>a</sup> Teresa, Sr.<sup>a</sup> D. Elisa, Sr.<sup>a</sup> Enf.<sup>a</sup> Luzia, Sr. Enf.<sup>o</sup> Rui Fontes. Obrigada por me abrirem a porta e por todo o apoio logístico.

Às participantes neste estudo exploratório, pela disponibilidade com que aderiram a uma tarefa tão pouco habitual e pela ajuda desinteressada que me ofereceram.

Muito obrigada e Bem Hajam.

## RESUMO

A sabedoria é um tópico milenar, complexo de definir e com uma abrangência multidimensional, que tem sido estudado no âmbito do Paradigma de Berlim, em adultos com elevadas habilitações literárias. Com este estudo exploratório, pretendeu-se estudar as respostas de sabedoria de mulheres adultas com baixas habilitações literárias (4ª classe), de três grupos etários diferentes (jovens, meia-idade e idosas). Tal como em estudos anteriores, foram poucas as respostas de sabedoria. Inesperadamente, foram as adultas jovens as participantes que deram as respostas de nível mais elevado.

**PALAVRAS – CHAVE:** Sabedoria, Paradigma de Berlim, Habilitações Literárias, Dilemas.

## ABSTRACT

Wisdom has been studied since antiquity, and is difficult to define because is complex and tries to integrated knowledge and character, mind and virtue. From a psychological point of view, this concept as been studied by the Wisdom Berlin Paradigm, with adults with higher education. This exploratory study examined the performance of women with poor education. The comparison groups included young, middle age and old adults. As in previous studies, there were few wise responses in all age groups. Young adults, unexpectedly, gave higher responses.

**Key-Words:** Wisdom; Wisdom Berlin Paradigm; Education; Dilemmas.

## ÍNDICE

	pp.
INTRODUÇÃO	10
<b>PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	15
<b>Capítulo 1 – Modelos do Desenvolvimento Psicológico do Adulto que Contribuíram Para o Conceito de Sabedoria</b>	16
1. Perspectiva do Ciclo de Vida ou <i>Life-Span</i>	17
2. O modelo epigenético de Erik Erikson	19
3. Jane Loevinger: O desenvolvimento do Eu	25
4. O desenvolvimento moral de Kohlberg	32
5. O desenvolvimento da reflexividade de Kitchener	37
6. O modelo organicista de Deidre Kramer	41
<b>Capítulo 2 – O Conceito de Sabedoria</b>	45
1. Definições psicológicas de Sabedoria	45
2. Diferentes concepções de Sabedoria	49
2.1 Concepções de Sabedoria mais centradas na cognição	50
2.2 Concepções de Sabedoria mais centradas na integração entre a cognição e o afecto	54
<b>Capítulo 3 – A Investigação Desenvolvida no âmbito da Sabedoria</b>	58
1) Teorias Implícitas de Sabedoria	58
1.1. Estudos sobre os descritores	61
1.1.1 Estudos que analisam a sabedoria na vida dos indivíduos	62
1.1.2 Narrativas autobiográficas	63
1.1.3 Estudos experimentais no âmbito de sabedoria implícita	64
2) Teorias Explícitas de Sabedoria	66

2.1) Concepções de sabedoria enquanto um aspecto da personalidade:	
O modelo de Ardelt	66
2.2) Concepções de sabedoria como <i>expertise</i> cognitivo-comportamental:	
O modelo de Baltes e col.	69
<b>PROBLEMA</b>	<b>82</b>
<b>PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO</b>	<b>84</b>
<b>METODOLOGIA</b>	<b>85</b>
Estudo 1	86
Participantes	86
Materiais	87
Procedimento	88
Estudo 2	93
Participantes	93
Materiais	94
Procedimento	95
<b>RESULTADOS</b>	<b>103</b>
<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>111</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>122</b>

## ANEXOS

### Anexo I

Cotações das Entrevistas do Estudo 2

### Anexo II

Dilema de Planificação de Vida (utilizado no Estudo 1 )

### Anexo III

Dilema de Revisão de Vida (Utilizado com as participantes jovens)

### Anexo IV

Dilema de Revisão de Vida (Utilizado com as participantes de meia-idade)

### Anexo V

Dilema de Revisão de Vida (Utilizado com as participantes idosas)

### Anexo VI

Quadro de Cotação dos Dilemas de Revisão de Vida

### Anexo VII

Entrevistas do Estudo 1 e do Estudo 2  
(Apresentadas em CD)



## ÍNDICE de Quadros e Figuras

PP.

### QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Estádios do desenvolvimento do Eu de Jane Loevinger	27
<b>Quadro 2</b> – Estádios do desenvolvimento do raciocínio moral de Kholberg	35
<b>Quadro 3</b> – Os estádios de juízo reflexivo	38
<b>Quadro 4</b> – Definições de Sabedoria	47
<b>Quadro 5</b> – Características de Sabedoria encontradas em estudos de classificação de descritores	60
<b>Quadro 6</b> – Definição e operacionalização de sabedoria enquanto uma característica tri-dimensional da personalidade	67
<b>Quadro 7</b> – Principais estudos de Baltes e Col.	73

### FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Percentagens de respostas de nível alto, médio e baixo em cada faixa etária	108
<b>Figura 2</b> – Média das classificações por faixa etária	109
<b>Figura 3</b> – Nível de conhecimento relacionado com a sabedoria das idosas , em Relação à ocupação profissional.	110

## INTRODUÇÃO

“A sabedoria é um estado  
ideal e uma virtude contemplativa,  
um conhecimento do que é eterno,  
imutável e das ideias inteligíveis.”

Platão

Desde os tempos mais remotos que a sabedoria tem sido alvo de interesse de teólogos e filósofos. De facto, a chamada literatura de sabedoria é muito antiga. No Mundo Ocidental, há referência à sabedoria no Velho Testamento (Livro dos Provérbios, Sabedoria de Salomão, etc...). Nos clássicos Gregos e Romanos, em escritos da Mesopotâmia e do Antigo Egipto, faz-se também referência a este conceito (Baltes, 2004). De particular interesse pela sua relevância histórica, foi a contribuição de Platão, para quem a sabedoria tinha um carácter ideal e divino. Definiu a filosofia como a procura e o amor à sabedoria e, através da criação da sua Academia, a filosofia (incluindo a sabedoria) tornou-se um bem colectivo e uma actividade colectiva (Baltes, 2004).

A sabedoria foi considerada, até à última década do século XX, como um assunto não científico, alvo de estudo, como foi dito anteriormente, da Filosofia e da Teologia (Marchand, 2005). À medida que a psicologia foi

evoluindo enquanto ciência, no sentido da sua principal preocupação ser a medida empírica, conceitos complexos e difíceis de medir como a sabedoria, foram sendo postos de parte. Assim sendo, só recentemente os investigadores direccionaram a sua atenção para este conceito complexo, dada a sua natureza multidimensional, e, conseqüentemente, pouco permeável à investigação.

Embora complexo, o estudo, ainda incipiente, da sabedoria é relevante para a compreensão do desenvolvimento global do ser humano, permitindo a valorização das competências de segmentos da população altamente desvalorizadas, nomeadamente os idosos. No entanto esta tarefa é complexa pois, parafraseando Sternberg (1990), a própria natureza falível e “pouco sábia” do ser humano dificulta muito a compreensão e o estudo do conceito de sabedoria, ideal do desenvolvimento humano e crucial para uma comunidade mais justa e pacífica.

O estudo da sabedoria tem sido feito em duas abordagens:

(1) a mais antiga, analisou as *teorias implícitas*, ou seja, o que os leigos pensam sobre a sabedoria e as pessoas sábias. Além de identificarem determinados descritores de sabedoria (e.g., compreensão empática, sagacidade, entre outros) os estudos sobre as teorias implícitas mostraram, ainda, que os leigos geralmente defendem uma forte relação entre a sabedoria e a idade (Bluck & Gluck, 2005),

(2) a mais recente, que deriva da primeira, tem consistido na construção de *teorias explícitas* de sabedoria, com um *corpus teórico* e uma metodologia específica (e.g., a teoria de Baltes e colaboradores do Max Plank Institute de Berlim; a teoria de Sternberg; a teoria de Kramer, entre outras).

O nosso estudo, de natureza exploratória, tem como referencial a conceptualização e a metodologia de Baltes e colaboradores. Além de definirem sabedoria como *expertise cognitiva-comportamental* (Trowbridge, 2005) estes autores, considerados (cf. Marchand, 2005; Trowbridge, 2005) pioneiros no estudo científico da dimensão mais cognitiva da sabedoria, apresentam, ainda, cinco critérios que permitem avaliar as respostas dadas em dilemas de sabedoria (cf. Staudinger, Smith & Baltes, 1994; Baltes & Staudinger, 2000), a saber:

- 1) Conhecimento factual acerca da natureza humana,
- 2) Conhecimento processual
- 3) Contextualismo
- 4) Relativismo
- 5) Conhecimento acerca como lidar com a incerteza.

Ao longo dos seus estudos, que se prolongaram de 1989 a 2003, têm analisado, de uma forma metódica, os vários factores que influenciam o desempenho em dilemas, de planificação e de revisão de vida, que

procuram avaliar o conhecimento relacionado com a sabedoria, a saber: a idade, a prática de mentor, ou de tutor, e a generatividade.

Os estudos iniciais procuraram sobretudo analisar os efeitos da idade e da natureza da experiência profissional (i.e., de profissões de inter ajuda/ outras profissões) nas respostas de sabedoria. Nesses estudos, e noutros neles inspirados, as amostras têm sido geralmente femininas e altamente escolarizadas. Acontece, porém, que em muitas comunidades idosos iletrados são considerados sábios e fonte de bom conselho. Interessava saber se a variável escolaridade se correlaciona, ou não, com a sabedoria.

Assim, o principal objectivo deste trabalho, que reutiliza o enquadramento teórico e a metodologia de Baltes e colaboradores, de natureza exploratória, dada a dimensão da amostra, foi analisar as respostas de participantes com baixas habilitações literárias em dilemas de sabedoria. Pretendeu-se, ainda, averiguar, numa amostra pouco escolarizada, se, tal como hipotetizam os leigos e a maior parte dos teóricos da sabedoria, é na terceira idade que são dadas as respostas mais próximas da sabedoria.

A dissertação está estruturada em duas partes distintas:

(1) na primeira parte apresenta-se o enquadramento teórico em três capítulos. No primeiro capítulo são descritas, de uma forma sucinta, as principais abordagens de sabedoria. No segundo capítulo, analisam-se diversas definições e concepções de sabedoria que reflectem a complexidade deste constructo. O terceiro capítulo debruça-se sobre a

investigação desenvolvida no âmbito da sabedoria, quer de natureza *implícita*, quer de natureza *explícita*.

(2) na segunda parte da dissertação é apresentado o trabalho empírico, constituído por dois estudos. O primeiro consistiu na aplicação de um dilema de sabedoria (de planificação de vida) que se revelou estar desajustado à maior parte das participantes. Com efeito, não só manifestaram enormes dificuldades em efectuar a sessão de treino como, também, não se identificaram com a problemática apresentada no dilema. Sendo assim, realizou-se um segundo estudo no qual o dilema de planificação de vida foi substituído por um dilema de revisão de vida. São, ainda, descritos os resultados e efectuada a discussão dos mesmos. Finaliza-se a segunda parte tecendo algumas considerações finais e perspectivando estudos futuros em torno desta temática.

**PARTE I:**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **Capítulo 1 – Modelos de Desenvolvimento Psicológico do Adulto que contribuíram para o Conceito de Sabedoria**

*“Sabedoria: Acumular de muitos conhecimentos, grande instrução, ciência erudição, saber; Conhecimento da verdade; Prudência e moderação no modo de agir; Temperança; Reflexão.”*

Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2005)

O presente estudo exploratório, que tem como tema a Sabedoria, situa-se no âmbito do Desenvolvimento Psicológico do Adulto e do Idoso. A “abordagem positiva” procura estudar o desenvolvimento do ser humano nos seus aspectos positivos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). A *psicologia positiva* tenta, assim, compreender e explicar cientificamente, como se desenvolvem e mantêm as emoções positivas, os pontos fortes e as virtudes do ser humano (Bacon, 2005).

Nas palavras de Aspinwall & Staudinger (2003):

“Um crescente número de psicólogos estão interessados em investigar os aspectos positivos do bem-estar e da saúde, em vez dos aspectos negativos tais como a desgraça ou a doença” (pp.9)

A sabedoria, nesta perspectiva, é conceptualizada como um “ponto forte” (*strength*) do ser humano (Aspinwall & Staudinger, 2003). Os “pontos fortes” são traços especiais que são valorizados por si só, independentemente das consequências que produzem (Bacon, 2005).



Nas palavras de Bacon, (2005):

“ Os pontos fortes são traços que a maioria dos pais deseja para os seus filhos; Os pontos fortes desencadeiam sentimentos positivos em quem os exerce e são uma inspiração para quem os observa; Os pontos fortes são apoiados e reforçados por instituições culturais, histórias contadas às crianças e por modelos” (pp.1)

Para Baltes & Freund (2003), a sabedoria é um ponto forte, uma virtude por excelência e a etapa final ideal do desenvolvimento humano. É um conceito simultaneamente milenário e actual (Marchand, 1994). Embora se encontrem referências à sabedoria em escritos Egípcios, Sumérios, entre outros, só desde meados do Sec.XX foi estudada numa perspectiva psicológica, no âmbito da perspectiva do ciclo de vida ou *life-span* (Baltes, 2004; Trowbridge, 2005; Marchand, 1994).

### **1. Perspectiva do Ciclo de Vida ou *Life-Span***

A perspectiva do ciclo de vida defende que (cf. Sugarman, 1993 in Marchand, 2000):

- 1) O desenvolvimento se efectua ao longo de toda a vida, isto é, do nascimento até à morte. A imagem de “ciclo” sugere que existe uma ordem subjacente ao desenvolvimento humano (Levinson, 1986),

caracterizada por perdas, mas também por ganhos. A sabedoria, por exemplo, seria uma expressão desses ganhos.

- 2) O desenvolvimento é multidireccional, efectuando-se através de diversas vias.
- 3) O desenvolvimento é multidimensional, i.e., ocorre em diversas dimensões (cognitiva, social, física).
- 4) O desenvolvimento é contextual, i.e., as interacções entre os sujeitos e o contexto determinam a forma como os primeiros se desenvolvem.

A psicologia do ciclo de vida envolve o estudo da constância e mudança do comportamento, ao longo do ciclo de vida (ontogénese), isto é, da concepção até à morte. O objectivo desta corrente teórica é obter conhecimento acerca dos princípios gerais do desenvolvimento ao longo da vida, acerca ~~das diferenças e semelhanças individuais no~~ desenvolvimento, bem como acerca do grau e condições de plasticidade individual (Baltes, Reese & Nesselroad, 1977; Lerner, 1984, Thomaes, 1979 in Baltes, 1987).

Nas palavras de Marchand (2000):

“ A perspectiva do ciclo de vida deu uma contribuição fundamental à Psicologia do Desenvolvimento, ao mostrar que a vida adulta possui características evolutivas específicas, com mudanças que podem ter a

mesma importância e intensidade do que as que caracterizam os períodos que a precedem” (pp. 13)

Erik Erikson (1950-1976) foi um dos primeiros autores a analisar a sabedoria no contexto de um modelo de desenvolvimento psicossocial, ao longo do ciclo de vida.

## **2. O modelo epigenético de Erik Erikson**

Embora o conceito de sabedoria não tenha sido discutido em profundidade por Erikson e o seu modelo esteja limitado ao desenvolvimento sócio-emocional, é o único modelo life-span em que a sabedoria é apresentada como uma característica de um estágio (Clayton & Birren, 1980 in Trowbridge, 2005). Com efeito, para Erikson, a sabedoria é uma manifestação do nível mais integrado da identidade (Marchand, 2005). Esta teoria contribuiu para uma abordagem da Sabedoria do ponto de vista do desenvolvimento da personalidade (Marchand, 2006). Nesta abordagem, defende-se que a sabedoria reflecte um Ego totalmente desenvolvido, sendo um aspecto positivo do envelhecimento.

Para Erikson, o desenvolvimento psicossocial advém da interacção entre o sujeito e a sociedade em que está inserido. O desenvolvimento faz-se por

etapas. Cada uma das etapas caracteriza-se por desafios normativos aos quais o sujeito terá que se adaptar.

A ideia central da sua teoria é a emergência da *identidade*. Para que consiga desenvolver com sucesso a sua identidade, o indivíduo deverá resolver com sucesso oito crises, decorrentes da interacção entre pulsões e exigências da sociedade.

As crises, ou *situações dilemáticas*, podem ser resolvidas de uma forma positiva ou, pelo contrário, de uma forma negativa. No entanto, apesar de apresentadas como polaridades opostas, estas duas formas de resolução fazem-se num *continuum* (Sugarman, 1993 in Marchand, 2000).

Erikson (1950-1976), descreve 3 crises específicas no desenvolvimento da identidade na vida adulta: a *Intimidade vs. Isolamento*, a *Generatividade vs. Estagnação* e a *Integridade do Eu vs. Desespero*.

### *Intimidade Vs. Isolamento*

Este estágio é, de acordo com Erikson, específico do jovem adulto. Depois de ter solidificado a sua identidade ao longo da adolescência, o jovem adulto está apto para iniciar uma relação com outra pessoa, ou seja, para iniciar uma relação caracterizada pela intimidade afectiva e sexual. A *intimidade* pressupõe que o auto-abandono e o sentimento de que a fusão com o outro não ameaça a identidade do próprio (Marchand, 2005).

Segundo Erikson (1950):

“A intimidade é a capacidade de se confiar a filiações e associações concretas e de desenvolver a força ética necessária para ser fiel a essas ligações, mesmo que elas imponham sacrifícios e compromissos significativos” (pp. 242)

Muitos jovens adultos pensam, erroneamente, que encontrarão a sua identidade numa relação a dois. Tal, geralmente, não acontece pois só pode existir uma verdadeira intimidade depois de ambos os membros do casal desenvolverem a sua identidade. Só assim pode existir uma aceitação incondicional do outro e uma verdadeira partilha (sexual, de sentimentos, de ideias, de atitudes, de valores) Se, na adolescência, o jovem adulto não tiver conseguido desenvolver a sua identidade, dificilmente conseguirá alcançar este sentido de intimidade (Marchand, 2000).

Nas palavras de Erikson (1950-1976):

“O reverso da intimidade é o *distanciamento*: a tendência a se isolar e, se necessário, a destruir aquelas forças e pessoas cuja essência parece perigosa para a própria, e cujo território parece invadir o âmbito das próprias relações íntimas” (pp. 243).

### *Generatividade/Estagnação*

Mais do que qualquer outro estágio de Erikson, esta etapa salienta a interdependência de gerações (Marchand, 2000).

Nas palavras de Erikson (1950-1976):

“A generatividade, então, é fundamentalmente a preocupação relativa a firmar e guiar a nova geração, embora haja indivíduos que, por falta de sorte ou porque tenham aptidões especiais e genuínas noutras direcções, não aplicam essas orientações em seus próprios filhos” (pp. 246)

Embora o autor se tenha baseado no modelo parental para caracterizar a generatividade, esta não se resume ao papel e funções de pais. O conceito de generatividade é mais lato, abrangendo a *produtividade* (isto é, produtos e ideias) e a *criatividade* (Marchand, 2000). Desta forma, o indivíduo pode expressar a sua generatividade. Por exemplo, no âmbito de funções não necessariamente parentais. Por exemplo, as profissões de professor, de psicólogo, entre outras, devido às suas características, podem ser altamente generativas.

A estagnação ocorre quando a capacidade de generatividade falha. Neste caso, segundo Erikson (1950-1976), pode ocorrer uma necessidade “obsessiva de pseudo-intimidade, muitas vezes acompanhada por uma

sensação permanente de estagnação e de empobrecimento pessoal” (pp. 246).

### *Integridade do Eu vs. Desespero*

No último estágio de desenvolvimento psicossocial entra-se na última etapa do ciclo de vida (Marchand, 2005). Esta etapa pode ser vivida de uma forma mais positiva (Integridade do Eu) ou mais negativa (Desespero ou Desesperança). A Integridade do Eu pressupõe a realização positiva dos sete estádios precedentes (Marchand, 2005). Segundo Erikson (1950-1976):

“Só naquele que de alguma forma tem cuidado de coisas e pessoas e tem-se adaptado aos triunfos e desilusões inerentes à sua condição de criador de outros seres humanos e gerador de produtos e ideias, somente nele pode amadurecer o fruto dessas sete etapas” (pp. 247).

Erikson, identifica alguns indicadores que caracterizam a Integridade do Eu (Sugarman, 1993, in Marchand, 2005):

- a) A aceitação da vida que se levou e a ausência de sentimentos fortes de pesar pelo facto da sua vida não ter sido diferente.
- b) A consciência de que cada um é a responsável pela sua própria vida.
- c) A capacidade para defender a dignidade do seu estilo de vida, ainda que consciente da diversidade dos diferentes estilos de vida.

- d) O reconhecimento do valor de outras formas de expressão da integridade.
- e) O reconhecimento da pequenez do seu lugar no universo.

De acordo com Erikson, a resolução, pela positiva da última crise do ciclo de vida pode culminar na *Sabedoria* (Marchand, 2005). Nas palavras de Erikson, Erikson & Kivnick, (1986):

“É durante a última etapa que o ciclo de vida pode integrar formas maduras de esperança, vontade, propósito, competência, fidelidade, amor e cuidado, num sentido compreensivo de sabedoria.” (pp.56)

A ausência ou perda da integração do eu, é geralmente, expressa através de um sentimento de desespero e pelo temor da morte. O desespero exprime a consciência de que o tempo é curto para recomeçar de novo e, geralmente, é acompanhado pelo sentimento de desilusão em relação a si próprio, os outros e as instituições (Marchand, 2000).

É importante referir que, segundo Carol Hoare (2002, in Trowbridge, 2005), nos últimos anos de trabalho, Erikson deixou de considerar a sabedoria e a integridade como inerentes à última fase da vida. De acordo com o autor, a sabedoria, pode manifestar-se em fases mais precoces da



vida, na luta do ser humano contra as suas tendências destrutivas. A sabedoria é vista como uma característica que pode estar presente ao longo de toda a vida adulta, expressando-se através da generatividade e cuidado das gerações mais novas, através da criação de produtos e ideias, e adesão a princípio e convicções nobres (Hoare, 2002 in Trowbridge, 2005).

Os pontos fortes do modelo de Erikson consistem no facto de identificar a progressão da sabedoria ao longo do curso de vida e de enfatizar os aspectos positivos do envelhecimento. Uma das suas maiores limitações reside no facto de não ser facilmente permeável à investigação empírica (Marchand, 2006).

### **3. Jane Loevinger: O desenvolvimento do Eu**

Para Loevinger (1976 – 1982), o Eu diz respeito à estrutura da personalidade (carácter), que tem como função sintetizar diferentes facetas psicológicas do indivíduo tais como: o controlo dos impulsos/desenvolvimento do carácter, o estilo interpessoal, as preocupações conscientes e o estilo cognitivo. Embora esta autora não analise directamente a sabedoria, tem um modelo de desenvolvimento do Eu em que os últimos estádios são um pré-requisito da sabedoria.

Loevinger (1976, in Snarey, 1998), utilizou o conceito de desenvolvimento do ego num sentido holístico, isto é, referindo-se ao

processo em que o indivíduo tenta integrar e dar sentido às suas experiências.

No modelo de Loevinger (1976-1982), o desenvolvimento do Eu (*Ego Development*, na terminologia original), faz-se ao longo de 10 estádios (8 estádios e 2 níveis), ao longo dos quais o Eu, se vai desenvolvendo, graças a complexas interações entre os impulsos, o carácter, as relações interpessoais e a cognição (Marchand, 2000).

Loevinger fundamentou a sua teoria num número elevado de respostas dadas por sujeitos de diferentes idades e de diferentes níveis sociais, a um conjunto de 36 frases incompletas (*Washington University Sentence completion*). Eis alguns exemplos de frases incompletas: “quando penso na minha mãe...”, “se não conseguir obter aquilo que eu quero...”, “quando sou criticado...”, “o meu maior problema é...” (Loevinger & Wessler, 1970 in Marchand, 2000). A partir da análise das respostas, a autora identifica uma série de estádios que se desenrolam da infância ao fim da idade adulta. Estes diferenciam-se, progressivamente, no que diz respeito ao controlo dos impulsos, às relações interpessoais, à percepção do outro e às preocupações conscientes que orientam a apreensão do real (Vandenplas-Holper, 2000).

Quadro 1 - Estádios de Desenvolvimento do Eu de Jane Loevinger

Estádio	Descrição
Estádio Pré-Social	O recém-nascido não tem um Eu constituído. As primeiras tarefas a desenvolver consistem em diferenciar o seu eu do meio que o envolve, em adquirir a noção de permanência dos objectos. Neste processo, o bebé constrói um Eu diferenciado do mundo externo.
Estádio Simbiótico	Mesmo depois de ter adquirido a permanência do objecto, o bebé mantém uma relação simbiótica com a mãe (ou o seu substituto). A tarefa prioritária consistirá em emergir dessa simbiose. A linguagem tem um papel importante nesse processo de emancipação.
Estádio Impulsivo	A livre expressão dos seus impulsos ajuda a criança a afirmar a sua identidade. As pessoas são classificadas dicotomicamente entre boas ou más. Os que permanecem demasiado neste estágio podem tornar-se "ingovernáveis"
Estádio Auto-Protector	A criança aprende a auto-controlar os impulsos antecipando as recompensa e punições imediatas ou a longo prazo. A criança compreende que existem regras e a mais importante é não ser apanhado. Alguns adultos situam-se neste estágio.
Estádio Conformista	A criança ou adulto identifica o seu próprio bem-estar com o do grupo, a desaprovação dos outros é vista como uma punição. Os sujeitos deste estágio tendem a ser insensíveis quanto às diferenças individuais. Manifestam um comportamento muito estereotipado, particularmente quanto a papéis sexuais.
Nível de Auto-Conhecimento	É um nível de transição entre o Estádio Conformista e o de Consciência. Caracteriza-se pelo aumento de consciência de que para cada situação existem múltiplas resoluções e de que nem sempre se pode viver de acordo com as normas sociais. Reforça-se a aceitação das diferenças individuais, embora a base dos juízos seja constituída mais por categorias estereotipadas (sexo, idade, estatuto marital, raça), do que pelas necessidades individuais.

Estádio de Consciência	O sujeito tenta viver de acordo com regras e ideais escolhidos e avaliados por si próprio. Os adultos deste estágio têm uma vida interior rica, com sentimentos diferenciados. A profunda compreensão dos pontos de vista dos outros, torna as relações interpessoais mútuas.
Nível Individualista	Trata-se de um nível de transição entre os estádios de consciência e autônomo. Há um aumento da individualidade e da dependência emocional. Os sujeitos deste nível estão muito centrados no conflito interno dependência/independência.
Estádio Autônomo	A característica distintiva deste estágio consiste na capacidade emergente de encarar e lidar com os conflitos internos. O sujeito autônomo transcende a realidade, compreendendo a sua complexidade.
Estádio de Integração	Neste estágio, extremamente raro, os conflitos do estágio anterior são parcial ou totalmente superados. Caracteriza-se pela consolidação do sentido de identidade.

(Fonte: Loevinger, 1976/82 in Marchand, 2000)

Para Loevinger (1976-1982), os estádios de desenvolvimento do Eu, não correspondem a nenhuma idade específica, na medida em que a autora refere que uma concepção com o mínimo de referências específicas à idade (por exemplo, entrada na escola ou o casamento), permite colocar questões pertinentes: “Quais as condições necessárias para que se dê uma transição” ou “Quais as condições que dificultam/inibem uma transição?” e enriquecer, do ponto de vista conceptual, o estudo desta temática.

Embora os primeiros estádios do desenvolvimento de Eu, se situem na infância e na adolescência e nos últimos na vida adulta, é difícil atribuir um

limite cronológico para cada um deles, na medida em que pessoas, com a mesma idade cronológica, podem estar em estádios diferentes de desenvolvimento do Eu (Marchand, 2005).

Os estádios específicos da vida adulta, são os quatro últimos do modelo de Loevinger. Porém, alguns adultos permanecem toda a vida em estádios precedentes (e.g. os estádios Auto-protector, Conformista e o nível de Auto-Conhecimento), sendo poucos os que atingem os dois últimos estádios (Marchand, 2000).

De seguida, serão descritos os quatro estádios específicos da vida adulta:

No *estádio de Consciência*, desenvolvem-se os principais elementos da consciência do adulto, a saber: 1) a emergência de um conjunto de regras, objectivos e de ideais, criados e avaliados pelo sujeito, 2) a capacidade de auto-crítica e do sentido de responsabilidade (Marchand, 2000).

Nas palavras de Loevinger (1976 – 1982):

“No estágio de Consciência, os elementos principais da consciência adulta estão presentes: objectivos e ideais a longo prazo, auto-crítica diferenciada e sentido de responsabilidade. Só poucos adolescentes atingem este estágio. A interiorização das regras completa-se nesta fase” (pp.20)

O adulto que se encontra no estado de consciência, embora se sinta responsável pelas outras pessoas, sente menos obrigação de moldar a vida ou prevenir os erros dos outros (Loevinger, 1976 – 1982). Os adultos deste estágio pretendem alcançar a realização, mas, em contraste com os estádios precedentes, a realização é medida segundo padrões próprios e não através do reconhecimento social, ou a competição. Os sujeitos que se encontram neste estágio têm: 1) uma vida interior rica e diferenciada; 2) uma compreensão aprofundada do ponto de vista dos outros, permitindo a mutualidade das relações interpessoais; 3) a capacidade de pensar as situações não em termos dicotómicos (i.e. certo/erradas) mas de forma madura e complexa (e.g.: trivial/importante, dependência /independência, vida interior/aparências externas)

O *nível Individualista* faz a transição do estágio consciente para o estágio autónomo. Esta transição é marcada por um sentimento acentuado de individualidade e uma preocupação marcada pela dependência emocional. Há a consciência que mesmo que não se esteja dependente de terceiros do ponto de vista pragmático (financeiramente, por exemplo), se pode permanecer emocionalmente dependente (Loevinger, 1976 – 1982).

No *estádio Autónomo* desenvolve-se a capacidade para reconhecer e lidar com os conflitos internos (e.g. conflitos entre necessidades e obrigações). O indivíduo autónomo lida com o conflito em vez de o ignorar ou de o projectar para o meio ambiente (Loevinger, 1976-1982).

Possui uma alta tolerância à ambiguidade e consegue integrar ideias aparentemente incompatíveis (Frankel-Brunswik, 1949 in Loevinger, 1976-1982). Reconhece a necessidade de autonomia e, simultaneamente, a inevitabilidade da inter-dependência emocional. A auto-realização, é, frequentemente, o seu principal objectivo da vida.

O estágio mais elevado de desenvolvimento do Eu é o *estádio da integridade*, etapa raramente alcançada pelos sujeitos. Os indivíduos deste estágio preocupam-se, normalmente, em resolver conflitos inerentes a situações complexas e deficientemente estruturadas, com as quais se haviam confrontado no estágio precedente. Neste estágio dá-se uma consolidação do sentido de identidade (Loevinger, 1976/1982).

As características distintivas deste estágio, são, de acordo com Loevinger, idênticas às do sujeito auto-realizado de Maslow (1968), a saber :

- Disponibilidade em relação à vida anterior;
- Tolerância em relação à ambiguidade;
- Capacidade de assunção da culpa dos seus actos e do sentido de responsabilidade;
- Transcendência das contradições e das polaridades;
- Maior integração, autonomia e sentido de identidade;

Para alguns autores (Kramer, 1990) este último estágio de desenvolvimento do eu constitui um pré-requisito de sabedoria.

#### 4. O desenvolvimento moral de Kholberg

Embora a teoria do desenvolvimento do juízo moral de Lawrence Kholberg não analise a questão da sabedoria, influenciou algumas conceptualizações deste conceito, nomeadamente as que postulam que a sabedoria é uma expressão da integridade moral (Kramer, 1993, in Marchand, 2005).

Passamos, de seguida, a descrever, de uma forma sucinta, a sua teoria.

A obra de Kholberg, considerada a abordagem mais completa no âmbito da moralidade (Marchand, 2005), mais do que uma teoria do desenvolvimento moral, é uma *teoria do desenvolvimento do juízo moral*. Com efeito, a Kholberg interessava sobretudo analisar o processo lógico (embora este possa ser acompanhado de uma profunda crise emocional) específico à reflexão que efectuamos sobre os valores e a sua ordenação hierárquica (Marchand, 2005). Para tal utilizou entrevistas, em que participantes de várias culturas eram convidados a analisar dilemas morais e a responder questões em que são exploradas as razões individuais do sujeito. Um exemplo de dilema moral é o seguinte:

“Numa cidade da Europa, uma mulher estava a morrer de cancro. Um medicamento descoberto recentemente por um farmacêutico dessa cidade podia salvar-lhe a vida. A descoberta desse medicamento tinha custado



muito dinheiro ao farmacêutico, que agora pedia dez vezes mais por uma pequena porção desse remédio. Heinz, o marido da mulher que estava a morrer, foi ter com as pessoas suas conhecidas para lhe emprestarem o dinheiro e, assim, poder comprar o medicamento. Apenas conseguiu juntar metade do dinheiro pedido pelo farmacêutico. Foi ter, então, com ele, contou-lhe que a sua mulher estava a morrer, e pediu-lhe para lhe vender o medicamento mais barato. Em alternativa, pediu-lhe para o deixar levar o medicamento, pagando mais tarde a metade do dinheiro que ainda lhe faltava. O farmacêutico respondeu que não, que tinha descoberto o medicamento e que queria ganhar dinheiro com a sua descoberta. Heinz, que tinha feito tudo ao seu alcance para comprar o medicamento, ficou desesperado e estava a pensar assaltar a farmácia e roubar o medicamento da sua mulher.” (Kholberg, 1984, p.640, in Lourenço, 1992)

Em relação a este dilema (i.e., confronto entre o valor da vida e da propriedade) podem ser feitas várias perguntas aos sujeitos. Por exemplo, (Lourenço, 1992):

1) Deve ou não o Heinz assaltar a farmácia e roubar o medicamento?

Porquê?

2) Se o Heinz não gostar da mulher, devia roubar ou não o medicamento?

Porquê?

3) Se a pessoa que estava a morrer não fosse a mulher, mas um desconhecido, devia ou não o Heinz roubar o medicamento? Porquê?

4) É importante que as pessoas façam tudo para salvar a vida de alguém? Porquê?

A análise das respostas, na qual Kholberg teve em consideração o raciocínio mais do que o conteúdo das mesmas, permitiu identificar 3 níveis e 6 estádios de desenvolvimento do juízo moral (Kholberg & Armon, 1984; Lourenço, 1992): o nível pré-convencional, 2) o nível convencional, 3) o nível pós-convencional.

Quadro 2 – Estádios de desenvolvimento do Raciocínio Moral de Kohlberg

NÍVEL	ESTÁDIO	ORIENTAÇÃO MORAL	PERSPECTIVA SOCIO-MORAL
Pré-convencional (I)	1	Orientação para a punição e para a obediência	Não distingue nem coordena perspectivas. Só há uma correcta, a da autoridade.
	2	Orientação calculista e instrumental; pura troca, hedonismo e pragmatismo	Distingue as perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as do ponto de vista dos interesses individuais (do self e dos outros).
Convencional (II)	3	Orientação para o “bom menino” e para uma moralidade de aprovação social e interpessoal	Distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as do ponto de vista de uma terceira pessoa afectiva e relacional.
	4	Orientação para a manutenção da lei, da ordem e do progresso social.	Distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as do ponto de vista de uma terceira pessoa imparcial, institucional e legal.
Pós-Convencional (III)	5	Orientação para o contracto social, para o relativismo da lei e para o maior bem para o maior número.	Distingue perspectivas, coordena-as do ponto de vista de uma 3ª pessoa moral, racional e universal.
	6	Orientação para os princípios éticos universais, prescritivos, auto-escolhidos e generalizáveis	Distingue perspectivas e hierarquiza-as segundo uma perspectiva moral, racional e universal.

(Fonte: Lourenço, 1992)

O nível pré-convencional é o nível da maioria das crianças antes dos 9 anos (embora alguns adolescentes e adultos possam situar-se neste nível). O nível convencional é o nível da maior parte dos adolescentes e adultos. O nível pós-convencional é alcançado por um número muito pequeno de adultos (Marchand, 2005).

Segundo Kohlberg (1971, in Marchand, 2005), existe um paralelismo entre o desenvolvimento do juízo moral e o desenvolvimento cognitivo. Os indivíduos pré-convencionais são concretos na forma como analisam as situações morais (geralmente estão nos níveis pré-operatório ou operatório concreto, da teoria de Piaget). As pessoas que adoptam uma perspectiva convencional, estarão no nível inicial do operatório formal (Formal A). As pessoas que têm uma perspectiva pós-convencional possuem raciocínios específicos às operações formais avançadas (Formal B) ou pós-formais (Marchand, 2005). A obra de Kohlberg gerou um vasto debate na comunidade científica. Algumas críticas ao seu trabalho, também se reencontram no estudo da Sabedoria, a saber: a não-universalidade dos estádios pós-convencionais (Simpson, 1974, in Marchand, 2005), estádios *suaves* mais do que estádios *duros* ou estruturais (Kohlberg & Armon, 1984). A não-universalidade e o mesmo conceito de estágio são, geralmente atribuídos à Sabedoria. Com efeito, tal como para os estádios pós-convencionais e pós-formais, trata-se de um estágio *suave, existencial, reflexivo, empático e não universal* (Marchand, 2005).

## 5. O desenvolvimento da reflexividade de Kitchener

Tal como Levinson, Kitchener não analisa directamente a sabedoria, mas considera os últimos estádios da sua teoria, pré-requisitos de sabedoria.

Karen Kitchener e colaboradores são os autores que mais estudos têm desenvolvido sobre o juízo reflexivo. Por juízo reflexivo consideram o “raciocínio sobre as fontes do conhecimento em relação à resolução de problemas deficientemente estruturados” (Kitchener, Lynch, Fischer & Wood, 1993, p.893, in Marchand, 2000). Segundo as autoras, o juízo reflexivo desenvolve-se entre a infância e a idade adulta, podendo essa evolução ser influenciada pela aprendizagem. Para avaliar o desenvolvimento do juízo reflexivo construíram uma entrevista estruturada, de papel e lápis – a entrevista do juízo reflexivo (*reflective judgement interview*) – na qual são apresentados 4 dilemas diferentes, referentes a conhecimentos de natureza histórica, científica, do quotidiano e a situações em que justificações de natureza divina e científica estão em conflito (Marchand, 2005).

Quadro 3 - Os Estádios de Juízo Reflexivo

Estádio 1	O conhecimento é absolutamente certo e imediatamente acessível e limita-se a situações individuais e concretas.
Estádio 2	O conhecimento é absolutamente certo, embora não imediatamente acessível. Existem duas categorias de conhecimento: as respostas correctas são opostas às respostas erradas.
Estádio 3	O conhecimento é incerto em algumas áreas e certo em outras.
Estádio 4	A compreensão de que o conhecimento é desconhecido em vários casos específicos conduz à generalização de que o conhecimento é incerto; cada pessoa tem a sua verdade.
Estádio 5	O conhecimento é incerto e relativo à pessoa e ao contexto; é justificado por argumentos decorrentes desses contextos.
Estádio 6	O conhecimento é contextualizado, relativo e incerto. É construído através da comparação e coordenação das evidências e das opiniões referentes aos diferentes aspectos de uma questão. Determinados conhecimentos são mais válidos do que outros.
Estádio 7	O conhecimento, inesgotável, desenvolve-se probabilisticamente através de um processo de reavaliação constante, generalizável a outros domínios.

(adaptado de Kitchener & King, 1981 e Kitchener, Lynch, Fischer & Wood, 1993 in Marchand, 2000)

Os estádios específicos da vida adulta são os estádios 3 e seguintes. No estágio 3, os indivíduos defendem que a realidade é totalmente objectiva, embora nem sempre imediatamente conhecida, mesmo para as autoridades (isto é, cientistas, professores). Segundo Kitchener & Brenner (1990), as pessoas que se situam nos estádios 1 a 3 não reconhecem a existência de incerteza. Quando confrontadas com situações de incerteza, pensam que esta pode ser transformada em certeza, quando se consulta uma autoridade, ou então que, no futuro, a verdade será descoberta.

Os estádios 4 a 7 constituem pré-requisitos do conhecimento relacionado com a sabedoria (Kitchener & Brenner, 1990), uma vez que as pessoas que neles se situam, reconhecem a incerteza do conhecimento. Embora existam subtilezas, entre os estádios 4 e 7, na compreensão das causas da incerteza, nestes estádios há o desenvolvimento da natureza dos juízos, face a situações de incerteza (Kitchener & Brenner, 1990).

No estágio 4, as pessoas continuam a defender a existência de uma realidade objectiva, embora admitam que não pode ser conhecida com toda a certeza, nem mesmo pelas *autoridades*. O conhecimento, é considerado incerto e idiossincrático e sem validade externa.

O reconhecimento da incerteza, enquanto característica intrínseca do conhecimento, ganha legitimidade, ainda que incipiente, em relação ao estágio anterior.

Nas palavras de Kitchener & Brenner (1990):

“Mais especificamente, no estágio 4 a incerteza do conhecimento é reconhecida; Contudo, acredita-se que tal é o resultado de julgamentos específicos de acontecimento em questão (...). é como se o indivíduo fosse incapaz de retirar generalizações acerca dos limites do conhecimento humano.” (pp.119)

Para as pessoas que se encontram no estágio 5, o conhecimento objectivo não existe, a realidade só pode ser conhecida através da interpretação subjectiva dos dados e do seu contexto (Marchand, 2005).

Para Kitchener & Brenner (1990):

“Os indivíduos inferem que todo o conhecimento é subjectivo, uma vez que, o que é conhecido é-o através de filtros perceptuais, e afirmam que só podemos conhecer num contexto, que tenha em consideração os filtros perceptuais do conhecedor” (pp.20).

O maior avanço deste estágio em relação ao anterior consiste na capacidade que as pessoas passam a ter de superar as justificações idiossincráticas do estágio 4. As pessoas tornam-se capazes de avaliar uma posição, ou um argumento, ajuizando-os tendo em consideração a natureza dos resultados, a coerência dos argumentos etc... No entanto, têm dificuldade em comparar e avaliar o valor de duas interpretações alternativas do mesmo problema.

No estágio 6, as pessoas continuam a defender que não existe conhecimento objectivo. Conseguem comparar e avaliar diferentes perspectivas, reconhecendo que existem umas mais válidas do que outras.



São raras as pessoas que se situam no estágio 7. Estas, embora acreditem que o conhecimento é incerto, defendem que se podem efectuar constantes avaliações quanto aos pressupostos e quanto à melhor ou pior solução dos problemas. De acordo com Kitchener & King (1990, in Marchand, 2004), este estágio, identificado em (poucos) adultos de meia-idade com elevados níveis de cultura, constitui um pré-requisito de sabedoria (Marchand, 2005).

## **6. O modelo organicista de Deidre Kramer**

Deidre Kramer (1990), tal como Kitchener & King, considera que o acesso ao nível mais elevado do seu modelo, constitui um pré-requisito de sabedoria.

Tal como as autoras anteriores, Deidre Kramer centrou os seus trabalhos na análise da evolução do pensamento na vida adulta. O seu modelo organicista foi apresentado em 1983 e a ideia central era a integração, resultante de um processo dialéctico de resolução de contradições. Na sua perspectiva, dinâmica e holística, o desenvolvimento é conceptualizado como estando inseparável do contexto (Trowbridge, 2005).

De acordo com Kitchener (1990), o pensamento desenvolve-se, de uma forma progressiva, do nível absolutista até ao nível relativista e dialecticista (Marchand, 2005). Metodologicamente, utilizou uma entrevista constituída por dilemas de natureza interpessoal, aplicada a jovens adultos, adultos de meia-idade e idosos.

Para Kramer (1989, in Marchand, 2005), o pensamento dialecticista, que se desenvolve a partir da meia-idade (embora com grandes diferenças individuais), tem em consideração a natureza interactiva dos acontecimentos e a interdependência das diferentes variáveis dos problemas. O acesso ao nível dialecticista (ou seja, o nível mais integrado de pensamento), constitui, como já se disse, uma condição necessária para o desenvolvimento da sabedoria.

Contrariamente a Kitchener & King, Kramer tem, desde 1990 analisado a questão da sabedoria. De acordo com Kramer, a sabedoria pressupõe cinco funções interdependentes e desenvolvendo-se concomitantemente (Trowbridge, 2005): 1) A solução de Problemas através de auto-confronto; 2) O aconselhamento a outros; 3) O lidar com instituições sociais; 4) A Revisão de Vida; 5) A introspecção Espiritual.

A realização de tais funções pressupõe, de acordo com a autora, que a pessoa aceda não só ao nível dialecticista, como aos estádios mais elevados do modelo de desenvolvimento do Eu de Loevinger.

Em síntese, Erikson, Loevinger, Kichener & King, Kramer e Kholberg foram autores que, em diferentes áreas de estudo do desenvolvimento do adulto, contribuíram de forma, explícita ou implícita, para a clarificação do conceito de sabedoria. Erik Erikson, com o seu modelo epigenético de desenvolvimento da identidade, foi um dos primeiros autores a perceber a sabedoria do ponto de vista psicológico, nomeadamente do ponto de vista do desenvolvimento da personalidade e como um ganho positivo do envelhecimento.

Jane Loevinger estudou o desenvolvimento do Eu, defendendo que o estágio de Integração (último estágio de desenvolvimento do Eu), constitui um pré-requisito de sabedoria.

Kitchener & King estudaram o desenvolvimento da reflexividade ao longo da vida e consideraram o acesso ao último estágio do seu modelo, um pré-requisito de sabedoria. De igual modo, Kramer defende que o indivíduo que manifesta sabedoria deve aceder ao pensamento dialecticista.

Kohlberg, por outro lado, conceptualiza os últimos estádios de desenvolvimento do juízo moral com características comuns às da sabedoria. Para muitos autores, (Sternberg, 2001, Baltes & Staudinger, 2000, in Trowbridge, 2005), o indivíduo não pode ser sábio sem ser bom. Sternberg (2001, in Trowbridge, 2005), mantém que a sabedoria está relacionada com o estágio mais elevado do modelo de desenvolvimento do juízo moral de Kohlberg (i.e., Pós-Convencional).

Para que a sabedoria se desenvolva, é necessário o indivíduo atinja os mais altos níveis de desenvolvimento cognitivo, afectivo e conativo.

Porque a sabedoria é conceptualizada como o estágio último de desenvolvimento humano, estágio que integra diferentes vertentes, acima assinaladas, compreende-se que a sua definição seja difícil e complexa.

## **Capítulo 2 – O conceito de Sabedoria**

### **1. Definições Psicológicas de Sabedoria**

O conceito de sabedoria é milenar (Marchand, 1994), na medida em que, ao longo dos séculos, os povos procuraram passar a sua sabedoria às gerações seguintes, através de mitos, histórias e canções (Birren & Svensson, 2005). No mundo Ocidental, há referência à sabedoria no velho testamento (Livro dos Provérbios, Sabedoria de Salomão, etc...), nos clássicos Gregos e Romanos, em escritos da Mesopotâmia e no antigo Egito, entre outros (Baltes, 2004).

A sabedoria, bem como outras capacidades, tais como a virtude ou a coragem, parecem ter um valor adaptativo para a humanidade, funcionando como um mecanismo de evolução cultural. De acordo Csikszentmihalyi & Rathunde, (1990) a procura da sabedoria é altamente gratificante para o indivíduo, em detrimento de reforços extrínsecos ou materiais.

A sabedoria foi considerada, até à última década do século XX, como um assunto não científico, tema da teologia ou da filosofia (Marchand, 2005). Segundo Trowbridge (2005), a psicologia científica só há cerca de 30 anos começou a interessar-se directamente pela sabedoria, com o trabalho de Vivian Clayton. No mundo Ocidental, há referência à sabedoria no velho testamento (Livro dos Provérbios, Sabedoria de Salomão, etc...),

nos clássicos Gregos e Romanos, em escritos da Mesopotâmia e no antigo Egito, entre outros (Baltes, 2004).

A sabedoria passou, assim, a ser considerada o estado último do desenvolvimento do ser humano.

Apesar do interesse que tem suscitado, o conhecimento que temos de sabedoria, é, ainda, parcial (Marchand, 2005). Com efeito, o conceito, porque é multidimensional, é difícil de definir. (Ardelt, 1997; Baltes & Staudinger, 2000; Birren & Fisher, 1990; Clayton & Birren, 1980; Holliday & Chandler, 1986; Labouvie-vief, 1990; Orwoll & Permuter, 1990; Sternberg, 1998; Taranto, 1989 in Webster, 2003). Tal facto explica porque há diferentes definições, diversas abordagens e diversos métodos de investigação da sabedoria. A diversidade de definições pode ser constatada no Quadro 4.

#### Quadro 4 – Definições de Sabedoria

Autor	Definição
Robinson	Três definições históricas: 1) Gregos – uma vida moral, intelectual e prática, vivida em conformidade com a verdade e com a beleza. 2) Cristãos: Uma vida vivida em busca do divino e da verdade absoluta. 3) Contemporânea: Uma compreensão científica das leis que regem o mundo.
Csikszentmihalyi & Rathunde	Uma abordagem hermenêutica evolutiva que sugere que a sabedoria é um processo cognitivo holístico, virtude ou guia para a acção e um estado de espírito desejável.
Labouvie-vief	Um diálogo suave e equilibrado entre dois conjuntos de atributos: processos de processamento externos, objectivos e lógicos (logos) e formas organizacionais, subjectivas e internas (mythos).
Baltes & Smith	A sabedoria é uma mestria no domínio da pragmática da vida, tal como o planeamento ou a revisão de vida. Requer um elevado conhecimento factual e processual acerca dos problemas da vida, conhecimento de diferentes contextos da vida e conhecimento em relação à imprevisibilidade da vida.
Chandler e Holliday	Conceptualização da sabedoria como um tipo tecnológico de conhecimento. Uma descrição mais rigorosa de sabedoria pode necessitar de descritores de competência bem definidos multidimensionais. Envolve recuperar tipos de conhecimento antigos que se encontram esquecidos
Sternberg	A sabedoria é um estilo metacognitivo que nos permite saber que não sabemos tudo e que alcançamos a verdade até ao ponto em que tal é possível. A característica mais próxima da sabedoria é a <i>sagacidade</i> .
Pascoal – Leone	A sabedoria é uma integração dialéctica de todos os aspectos da personalidade, incluindo o afecto, a vontade a cognição e as experiências de vida.
Meacham	A sabedoria é a consciência da falibilidade do conhecimento e é a luta pelo equilíbrio entre saber e duvidar. A idade não é componente explícito da sabedoria.

	Esta pode mesmo declinar com a idade.
Kitchener & Brenner	A sabedoria é a capacidade de estar consciente das limitações do conhecimento, na resolução de problemas mal-estruturados.
Arlin	A sabedoria está intimamente ligada com a capacidade de identificar problemas.
Kramer	A sabedoria é uma integração orgânica do modo de pensamento dialéctico do afecto e da reflexividade;
Birren & Fisher	A sabedoria é a integração dos aspectos afectivos, conativos e cognitivos, que se manifesta nas respostas dadas aos problemas e tarefas da vida. A sabedoria é um equilíbrio entre valências opostas de emoções intensas e distanciamento, acção e inércia, conhecimento e dúvida. Tem tendência a aumentar com a experiência e, consequentemente, com a idade, mas não é encontrada exclusivamente na velhice.
Orwoll & Perlmutter	Um estudo personológico da sabedoria sugere que esta é um equilíbrio multidimensional ou integração da cognição e do afecto, afiliação e preocupações sociais.

(Birren & Fischer, 1990, pp. 325-326)

Como se pode verificar, as definições abrangem concepções ancestrais, de Gregos e Cristãos, até a visões mais actuais da sabedoria (Birren & Svensson, 2005) a sua diversidade reflecte a dificuldade em defini-la. Devido à complexidade e multidimensionalidade deste conceito (Marchand, 1994), não existe, ainda, uma definição clara e unânime de sabedoria (Marchand, 2003). No entanto, uma análise histórico-cultural, permitiu identificar seis facetas da Sabedoria (Baltes, 2003 cit. in Kunzman & Baltes, 2005), a saber: A sabedoria 1) Tem a ver com problemas difíceis



em relação ao significado e direcção de vida, 2) Manifesta juízos, conhecimentos e conselhos verdadeiramente excepcionais, 3) é uma integração perfeita do conhecimento e carácter, da mente e virtude, 4) coordena e promove o crescimento social e individual, 5) envolve equilíbrio e moderação, 6) inclui a consciência dos limites do conhecimento e das incertezas do mundo, é difícil de alcançar e facilmente reconhecida. Estas características dão uma noção geral de sabedoria, constituindo assim uma base que guia a abordagem psicológica deste constructo (Baltes, 2003 cit. in Kunzman & Baltes, 2005).

## **2. Diferentes Concepções de Sabedoria**

As concepções de sabedoria podem ser divididas em dois grandes ramos teóricos (Marchand, 2003): 1) concepções de sabedoria que dão um maior ênfase à cognição 2) concepções de sabedoria que integram a cognição e o afecto. Para as primeiras, a sabedoria é vista como um conhecimento especializado, cronologicamente desencadeado, associado à experiência de vida e à *pragmática da inteligência* (Baltes & Smith, 1990). Autores como Baltes, Sternberg, Kitchenner & King, Meacham, entre outros, situam-se nesta perspectiva. Numa perspectiva mais ampla, defende-se que, além dos aspectos cognitivos, os aspectos da personalidade, como o afecto e a

sensibilidade, são atributos fundamentais da pessoa sábia. São defendidas principalmente por Pascual-Leone e Kramer.

### 2.1) Concepções de Sabedoria mais centradas na Cognição

A conceptualização de Sabedoria, ou Paradigma da Sabedoria Baltes e colaboradores, investigadores do Max Plank Institute for Human Development and Education of Berlim, é, para Marchand (2003; 2005), a que coloca um maior ênfase na cognição. Este modelo, na medida em que foi utilizado neste estudo exploratório, será descrito detalhadamente na secção *teorias explicitas de sabedoria*.

Outro autor de referência, no que concerne às concepções de sabedoria mais centradas na cognição, é Robert Sternberg. Para este autor (Sternberg, 1990), a sabedoria é um estilo metacognitivo que permite ao indivíduo compreender os limites do seu próprio conhecimento. Posteriormente, Sternberg (1998; 2001) apresentou uma teoria mais desenvolvida da sabedoria, designada *Teoria Equilibrada da Sabedoria (Balance Theory of Wisdom)*, na qual a sabedoria resulta do equilíbrio de interesses (Marchand, 2005):

- a) Intrapessoais (auto-interesses),
- b) Interpessoais (interesses pelos outros),
- c) Extrapessoais (interesses contextuais, por exemplo, interesse pelo meio ambiente).

O autor advoga que o conceito central da sabedoria é o *conhecimento tácito*, um aspecto da inteligência prática. A inteligência prática pressupõe adaptação, modelagem e selecção da informação quanto a diferentes contextos ambientais (Sternberg, 1998).

Parafraseando Sternberg (1998, 2004), a Sabedoria é a inteligência prática aplicada ao equilíbrio dos interesses intrapessoais, interpessoais e extrapessoais, que muitas vezes são antagónicos, em prol do bem comum.

A sabedoria manifesta-se, frequentemente, em conselhos a si próprio ou aos outros. Para tal, o indivíduo entra num autêntico processo de resolução de problemas em que deve: a) reconhecer a existência de um problema, b) definir o problema, c) representar informação acerca do problema, d) formular a estratégia para resolver o problema, e) recolher os recursos, f) monitorizar a solução do problema, g) avaliar o feedback em relação à solução. Na sabedoria, estes processos são feitos tentando-se equilibrar vários interesses, com o objectivo de alcançar o bem comum. Este processo é mediado pelos valores individuais.

Sternberg (2001), defende que a sabedoria pode ser ensinada nas escolas. Para tal, elaborou um projecto para ensinar a sabedoria a crianças da escola preparatória (*middle-school*, no original), cuja base consiste em explorar a ideia de que as aptidões convencionais não são suficientes para permitir alcançar uma vida plena de realização pessoal. Os procedimentos para alcançar este fim passam por: 1) ler autores clássicos de filosofia e

literatura e reflectir nos escritos de pessoas sábias; 2) discutir, em grupo, as lições retiradas das leituras, colocando-se um ênfase particular no desenvolvimento dos pensamentos dialógico e dialéctico; 3) encorajar os alunos a desenvolver os seus próprios valores, colocando um ênfase no pensamento critico, criativo, ao serviço de bons objectivos; 4) encorajar os alunos a pensar que praticamente tudo o que estudam pode ser usado para bons ou maus fins; 5) modelar a sabedoria, sendo os professores, eles próprios, modelos de sabedoria.

Mais recentemente, este autor advoga que o remédio para a insensatez (*foolishness*) é a sabedoria (Sternberg, 2004). Contrasta o modelo da Teoria Equilibrada de Sabedoria com o da *Teoria Desequilibrada da Insensatez* e aponta as razões pelas quais as pessoas consideradas inteligentes e com sucesso académico e profissional são, por vezes, insensatas na resolução dos seus problemas pessoais. Estas pessoas têm tendência para *caírem* nas seguintes falácias cognitivas:

- 1) *Optimismo irrealista* (acreditam que são tão inteligentes que tudo o que fizerem vai sair bem).
- 2) *Egocentrismo* (focam apenas o que os beneficia)
- 3) *Omnisciência* (acreditam que sabem tudo, em vez de conhecerem o que não sabem)
- 4) *Omnipotência* (sentem que podem fazer tudo o que querem)

5) *Invulnerabilidade* (acreditam que nada de mal lhes vai acontecer, mesmo que o seu comportamento seja irresponsável).

A *insensatez*, é definida como um desequilíbrio entre os interesses intrapessoais, interpessoais e extrapessoais e um falhanço radical da sabedoria, envolvendo sempre um desequilíbrio de interesses.

Também nesta teoria, apesar de mais centrada na componente cognitiva da sabedoria, é feita uma ponte com os aspectos motivacionais e afectivos. De acordo com o autor, os interesses englobam as duas componentes anteriormente citadas (Sternberg, 2004):

“Interesses diversos englobam múltiplos pontos de vista, e assim, o termo *interesses* tem a intenção de incluir *pontos de vista*. Contudo, os interesses vão para além dos pontos de vista, na medida em que incluem não só os aspectos cognitivos das divergências, mas também os afectivos e emocionais.” (pp.147).

Estes autores contribuem para a abordagem cognitiva da Sabedoria (Marchand, 2006): 1) Baltes e col. conceptualizam a sabedoria como uma forma particular de especialização cognitiva, envolvendo bom julgamento e conselho sobre a pragmática fundamental da vida; 2) Sternberg, conceptualizando Sabedoria como uma expressão do conhecimento tácito

usado na resolução de problemas com o fim de obter um equilíbrio entre o self, os outros e os interesses contextuais. Os pontos fortes destas teorias não desenvolvimentistas consistem na clarificação dos aspectos intrínsecos da sabedoria, um *racional* para múltiplos critérios de sabedoria bem fundamentado e os métodos de avaliação. A sua maior limitação consiste na falta de uma análise cognitivo-desenvolvimental (Marchand, 2006).

## 2.2) Conceptualizações de Sabedoria mais centradas na integração entre a cognição e o afecto.

Os autores mais representativos destas conceptualizações são, como atrás foi referido, Pascual-Leone e Deidre Kramer (Marchand, 1994, 2005). Para Deidre Kramer (1990), a Sabedoria implica a integração dos modos de pensar relativista e, sobretudo, dialécticista com a cognição e o afecto.

De acordo com Kramer (1990) a Sabedoria tem cinco funções:

- 1) A resolução de problemas próprios, 2) O aconselhamento a outros,
- 3) A gestão de instituições sociais, 4) A revisão de vida, 5) A introspecção espiritual (Kramer, 1990). Utilizando a Sabedoria, o adulto pode resolver tarefas específicas a esta fase do ciclo de vida, como por exemplo, a adaptação a um emprego, à viuvez. Estas cinco áreas estão numa relação de interdependência em que o desenvolvimento de uma área é necessário para o desenvolvimento das restantes (Marchand, 1994).

Kramer, postula, ainda, que para que haja sabedoria, o desenvolvimento cognitivo (i.e., o pensamento relativista e dialécticista) deverá estar profundamente interligado ao desenvolvimento do afecto Marchand (1994, 2005) ou seja, para que possa dar respostas sábias, o indivíduo deve ser empático e compreensivo. Para tal, deve apresentar, elevados níveis de desenvolvimento do ego e deverá conseguir controlar as suas próprias projecções para melhor compreender as emoções dos outros. Os indivíduos que se encontram nos estádios mais elevados do modelo de Loevinger, de acordo com Kramer, deverão manifestar sabedoria. No entanto, chama a atenção para o facto de que, sendo esta uma condição necessária para o desenvolvimento da sabedoria, não é suficiente, na medida em que existem pessoas com personalidades bem integradas, pouco sensíveis a problemas que envolvem sabedoria.

Outro autor que advoga que a sabedoria pressupõe uma intensa integração entre a cognição e o afecto é Pascual-Leone.

Para Pascual-Leone a sabedoria é a integração da totalidade do ser do indivíduo, isto é, resulta de uma integração dialéctica do afecto, das cognições e da experiência de vida. Esta integração decorre dos esforços do Eu (self) para resolver as contradições dialécticas que vão surgindo nas várias áreas da vida. É no esforço da resolução dos conflitos que pode emergir Sabedoria (Marchand, 1994, 2005), considerada, por este autor, como a última etapa de desenvolvimento humano. (Trowbridge, 2005). O

autor acredita que um “Eu verdadeiro” elabora esta integração e coordena todos os conflitos do “Eu”. Este “Eu verdadeiro” começa a emergir quando o adulto jovem afirma as suas escolhas levando ao aparecimento de um “*ultraself*” que coordena os conflitos com o qual o *Self* se depara. Nas palavras de Pascual-Leone (1990):

“Não pode haver uma vida autêntica – uma vida que conduza à sabedoria – sem que o indivíduo viva de acordo com verdadeiras convicções, usando a vontade para controlar impulsos indesejados ou desejos induzidos pelas circunstâncias” (pp.247).

Para Pascual-Leone, a sabedoria caracteriza-se por dois aspectos: 1) o aconselhamento valioso sobre problemas de vida, e 2) a compreensão empática dos problemas dos outros, do próprio e da natureza.

Com efeito, Pascual-Leone atribui às pessoas sábias características excepcionais de aconselhamento, descentração e empatia. Um dos poucos autores a analisar os factores que desenvolvem a sabedoria, Pascual-Leone, postula que a origem do movimento em direcção à sabedoria está na disposição, presente nos sujeitos em graus diferentes, e dependente da sua educação e experiências de infância, para se desenvolver e transcender



(*will-to-be*) (Pascual-Leone, 1983, citado em Marchand, 1994, 2005).

Assim, para Pascual-Leone (1990):

“Motivada pelo desenvolvimento da vontade (*will*), a sabedoria aparece com a emergência de níveis progressivamente mais elevados de auto controle e controle dos afectos, os quais, à medida que avançam, permitem uma melhor integração dialéctica da personalidade. Por sua vez, esta integração produz - o que pode ser considerado o núcleo descritivo da sabedoria - um enfraquecimento das características egocêntricas. Tal leva a uma maior intuição e compreensão empática do Outro, do Self e da Natureza, como preocupações com o mesmo grau de importância” (pp.272).

Sendo assim, para este autor, a sabedoria representa um nível de maturidade humano, raramente atingido.

### Capítulo 3 – A Investigação desenvolvida no âmbito da Sabedoria

À medida que a psicologia evoluiu ao longo do século XX, a sua principal preocupação foi a da medida empírica. Assuntos complexos tais como a sabedoria não eram assuntos passíveis de serem estudados pela nova ciência psicológica. No entanto, quando a psicologia enquanto ciência estabeleceu-se de uma forma mais firme, os psicólogos abriram os olhos para aspectos mais abrangentes da condição humana, mostrando maior interesse em estudar fenómenos quotidianos de alta complexidade, tais como a sabedoria (Baltes, 2004). Embora pouco permeável à investigação, dada a sua multidimensionalidade, a sabedoria foi inicialmente estudada através da análise das *teorias implícitas*, i.é, do que os leigos pensavam sobre este conceito (Bluck & Gluck, 2005). Tais estudos permitiram identificar as principais características de sabedoria, em diferentes grupos de indivíduos. De seguida foi estudada através de *teorias explícitas*, i.e., tendo em conta determinados enquadramentos teóricos.

#### 1) Teorias Implícitas de Sabedoria

Os primeiros estudos sobre a sabedoria consistiram em analisar as opiniões de leigos em relação a este conceito (Trowbridge, 2005). Para tal, foram utilizadas questões, tais como: “O que é a sabedoria?”, “Qual a diferença entre a sabedoria e outras formas de inteligência?”, “Quais as

situações que requerem sabedoria?”, “O que é um acto sábio”, “ Quais as características das pessoas sábias?” (Staudinger & Baltes, 1994).

É possível, de acordo com Bluck & Gluck (2005), identificar no âmbito das *teorias implícitas* de sabedoria três grandes linhas de pesquisa:

- a) É pedido, aos participantes que dêem descritores de sabedoria ou que classifiquem descritores quanto à sua tipicidade em relação à sabedoria. Esta é a linha de pesquisa mais antiga.
- b) É pedido aos participantes que refiram experiências pessoais de sabedoria.
- c) São apresentados aos participantes materiais (vídeos e textos, por exemplo), com informação manipulada experimentalmente, e é-lhes pedido que os julguem em relação à sabedoria.

Quadro 5 - Características de sabedoria encontradas em estudos de classificação de descritores

	<b>Competência cognitiva</b>	<b>Insight</b>	<b>Atitude Reflexiva</b>	<b>Preocupação com Outros</b>	<b>Capacidades práticas</b>
Clayton & Birren	<i>Cognitivo:</i> Conhecedor, Experiente, pragmático, Observador, inteligente		<i>Reflexivo:</i> Introspectivo, e intuitivo	<i>Afectivo:</i> Pacífico, compreensivo e gentil	
Holliday & Chandler	<i>Competências Gerais:</i> Intelectual, aberto, atencioso, educado, conhecedor.	<i>Compreensão Excepcional:</i> Experiente/ eficaz nos assuntos do quotidiano, vê o essencial, compreende-se a si próprio e aos outros.	<i>Discreto Socialmente</i> “A sabedoria é expressa de forma subtil”	<i>Competências interpessoais:</i> Positivo, respeitador, tolerante em relação aos outros.	<i>Competências de Comunicação e Julgamento:</i> Dá bons conselhos, boas competências de resolução de problemas
Sternberg	<i>Capacidade de argumentação:</i> Capacidade de resolução de problemas, mente lógica, é capaz de aplicar o conhecimento	<i>Perspicácia:</i> Tem intuição, oferece soluções verdadeiras e justas	<i>Aprende com ideias e com ambiente:</i> Receptivo, dá importância às ideias, aprende com os erros.	<i>Sagacidade:</i> Preocupação com os outros, justiça, compreensivo, aberto a aprender com os outros	<i>Bom Senso:</i> Sensível, age dentro dos limites, pensa antes de agir ou falar

(Traduzido e adaptado de Bluck & Bluck, 2005, pp.92)

### 1.1) Estudos sobre os descritores

Estes estudos procuraram identificar as características que os leigos atribuem à sabedoria e às pessoas sábias. Os resultados dessas investigações mostraram que os conceitos de sabedoria e de pessoas sábias fazem parte integrante da linguagem quotidiana (Marchand, 2005).

O Quadro 5, baseado na tabela apresentada por Gluck e Bluck (2005), mostra as diferentes características identificadas nos estudos mais significativos efectuados nesta linha de investigação. Todos os estudos identificaram uma forte componente *cognitiva* na sabedoria. O segundo componente referido foi o *insight*, isto é, a capacidade e a motivação para perceber a essência de um problema, a intuição e uma profunda compreensão das perspectivas dos outros, bem como das suas próprias ideias e motivos. O terceiro componente referido foi, uma *atitude reflexiva*, i.e., a capacidade para pensar, profundamente, acerca do mundo e para pensar antes de agir ou de falar. Esta capacidade é, frequentemente descrita, como estando associada a uma forma calma e discreta de ser e estar. O quarto componente indicado foi a *preocupação com os outros*, i.e., uma atitude geral de bondade em relação aos outros. O quinto componente foi, *competências de resolução de problemas da vida real* e refere-se à aplicação de todos os componentes anteriormente citados, a situações da vida real.

### 1.1.1) Estudos que analisam a presença de Sabedoria na vida dos indivíduos.

Esta linha de pesquisa procura perceber como é que os indivíduos percebem a sabedoria nas suas próprias vidas (Bluck & Gluck, 2005).

Os investigadores pedem aos participantes para nomear pessoas, i.e., pessoas que conhecem pessoalmente ou figuras públicas que consideram sábias, para analisarem as características específicas dessas pessoas.

No mundo ocidental, Gandhi, Jesus, Confúcio ou Salomão, são os nomes mais frequentemente mencionados. O facto de não existir acordo em relação às nomeações parece ir de encontro à ideia de que a sabedoria é um ideal a ser alcançado, mas nunca atingido. A sabedoria na sua forma mais pura, talvez só exista nas nossas mentes (Baltes, 2004).

Outros investigadores centram-se em narrativas autobiográficas, em que são identificados os momentos, em que as pessoas sentiram que tiveram um comportamento sábio.

A partir da nomeação de pessoas sábias e da descrição das suas características, Jason, Reicheler *et al* (2001), elaboraram uma escala para medir a sabedoria: a FVS ( *Foundation Value Scale*). A análise factorial da escala indicou cinco componentes fundamentais deste constructo, a saber: A harmonia, a inteligência, a natureza, o calor humano e a espiritualidade. Os resultados mostram para que esta é uma boa escala para a avaliação das diversas dimensões deste constructo.

Os resultados destes estudos sobre as teorias implícitas (Bluck & Gluck, 2005), mostram que existe uma relação forte entre sabedoria e idade. Além da idade cronológica (condição necessária mas não suficiente para o desenvolvimento da sabedoria), o ser fonte de bom conselho e o ser capaz de guiar os outros, foram características da pessoa sábia que emergiram deste tipo de estudos.

#### 1.1.2) Narrativas autobiográficas:

Estes estudos centrados na questão: Será que eu sou sábio? Investigam as percepções que os indivíduos têm de si próprios como sábios (Bluck & Gluck, 2004 citados em Bluck & Gluck, 2005). Bluck e Gluck entrevistaram participantes que pensavam ter manifestado sabedoria, num ou mais momentos da sua vida. A maioria dos participantes identificaram decisões de vida e reacções a acontecimentos negativos que foram transformados positivos através do uso da sabedoria. De acordo com as entrevistadoras, estes acontecimentos tiveram impacto positivo no desenvolvimento das suas personalidades ou nas suas filosofias de vida.

Gluck, Bluck, Baron & MacAdams, (2003) citados em Gluck & Bluck (2005), identificaram três capacidades específicas de sabedoria, nas narrativas autobiográficas:

1) *Empatia e Suporte*; i.e., a capacidade de compreender as perspectivas e os sentimentos dos outros, 2) *Auto-determinação e Asserção*; a capacidade de manter os seus valores e prioridades, 3) *Conhecimento e Flexibilidade*; i.e., a capacidade de confiar na sua própria experiência e simultaneamente ser tolerante em relação à incerteza. As duas primeiras componentes sobrepõem-se às que estão patentes no quadro 1.2. A terceira não foi encontrada nos estudos de descritores, mas tal poderá dever-se a diferenças metodológicas, uma vez que parece ser mais fácil identificar um comportamento assertivo e a sua importância quando falamos na nossa própria vida do que quando julgamos outros ou classificamos listas de descritores.

#### 1.1.3) Estudos experimentais no âmbito da sabedoria implícita

Nesta linha de pesquisa, é fornecida informação aos participantes em relação a uma pessoa-alvo e depois pede-se que julguem a sabedoria dessa pessoa. Nesse sentido, diferentes grupos de participantes, recebem diferentes tipos de informação, o que permite aos investigadores estudar o efeito de certas características na percepção de sabedoria. As características mais manipuladas foram a idade cronológica e o género da pessoa-alvo (Gluck & Bluck, 2005). Os resultados dos estudos são contraditórios,



indicando que nem a idade nem o gênero são características suficientes para designar alguém como sábio.

Estas três linhas de pesquisa, que se completam e que obtiveram resultados, em certa medida convergem. Contribuíram para um conhecimento mais profundo da Sabedoria. Completam-se e os seus resultados, em certa medida, convergem. Segundo Sternberg (1985):

“Embora eu tenha enfatizado o papel das teorias implícitas como precursores das teorias explícitas, acredito que as teorias implícitas têm também interesse por mérito próprio” (pp.625)

Segundo Kunzman & Baltes (2005), os resultados dos estudos que têm como base as teorias implícitas, mostram, sinteticamente, que as pessoas leigas: 1) distinguem claramente sabedoria de outras capacidades humanas, tais como a inteligência e a criatividade, 2) consideram que a sabedoria representa a excelência humana, 3) enfatizam a concepção multidimensional de sabedoria. Segundo estes autores, estas abordagens são um ponto de partida excelente, para estudos de natureza explícita (Kunzman & Baltes 2005).

## 2) Teorias Explícitas de Sabedoria

A partir das teorias implícitas, desenvolveram-se estudos de natureza mais explícita (Marchand, 1994, Sternberg, 1990). Nas *teorias explícitas* são utilizadas tarefas que procuram medir o nível de sabedoria dos participantes (Sternberg, 1985). Kunzman & Baltes (2005) referem três tipos de abordagens explícitas: 1) Abordagens de sabedoria enquanto um aspecto da personalidade (cf. Erikson e, mais recentemente, Ardelt); 2) como expressão do pensamento dialécticticista (cf. Kramer e Labouvie-vief) e 3) e como manifestação da inteligência e da *expertise* cognitivo-emocional.

### 2.1) Concepções de Sabedoria enquanto aspecto da personalidade: O modelo de Ardelt.

Monika Ardelt elaborou um modelo de Sabedoria baseado na pesquisa de Clayton & Birren (1980, in Ardelt, 2004), em que propõe uma visão holística do conceito (Ardelt, 2004). Para Ardelt, a sabedoria é a integração de características cognitivas, afectivas e reflexivas (ver Quadro 6). A constatação de que a sabedoria não pode ser limitada ao domínio intelectual, levou a autora a sentir necessidade de definir e operacionalizar, as características fundamentais de sabedoria.

Quadro 6 - Definição e operacionalização da sabedoria enquanto uma característica tri-dimensional da personalidade.

<b>Dimensão</b>	<b>Definição</b>	<b>Operacionalização</b>
<b>Cognitiva</b>	Compreensão profunda e clara da vida e o desejo de compreender o significado profundo dos fenómenos e acontecimentos, especialmente os que dizem respeito às relações interpessoais. Aceitação dos limites do conhecimento e da incerteza e imprevisibilidade da vida.	Habilidade e capacidade para compreender a situação profundamente  Conhecimento dos aspectos positivos e negativos da natureza humana.  Conhecimento da ambiguidades e incertezas da vida  Habilidade em tomar decisões importantes apesar da incerteza da vida
<b>Reflexiva</b>	Percepção dos fenómenos e acontecimentos através de múltiplas perspectivas. Auto-consciência.	Capacidade e vontade para olhar para os fenómenos de múltiplas perspectivas Ausência de subjectividade e projecções (isto é, a tendência para culpar outras pessoas, ou circunstâncias, dos seus sentimentos ou situações).
<b>Afectiva</b>	Compaixão pelos outros	Presença de emoções e comportamentos positivos em relação aos outros  Ausência de emoções

		negativas ou de indiferença em relação aos outros
--	--	--

(Traduzido e adaptado de Ardelt, 2005)

Num primeiro momento, Ardelt procurou, analisar a relação entre um envelhecimento com sucesso e o nível de sabedoria dos idosos.

Em 1995, Ardelt iniciou um estudo com 82 mulheres e 39 homens que pertenciam a um estudo longitudinal iniciado 40 anos antes, pelo menos duas vezes. Utilizando o seu modelo de três dimensões, hipotetiza que a sabedoria aumenta directamente e indirectamente a satisfação de vida dos idosos. Os resultados confirmaram que o ambiente social no início da vida adulta tem um impacto positivo no desenvolvimento da sabedoria. A sua hipótese de que a satisfação com a vida estaria correlacionada com a sabedoria, e que tal correlação era superior à da satisfação com a vida e a saúde física ou o ambiente social (Trowbridge, 2005).

Posteriormente expandiu o seu estudo, procurando saber como se processa o desenvolvimento da sabedoria e quais os seus benefícios para a terceira idade (Ardelt, 2000 in Trowbridge, 2005). Descobriu que se a sabedoria está positivamente relacionada com as relações familiares, não o está com o estatuto sócio-económico, situação financeira ou ambiente físico (Trowbridge, 2005).

Ardelt, criou, ainda um questionário, com 39 itens, para avaliar a sabedoria -A 3D-WS. Trata-se de um instrumento válido para a avaliação da sabedoria em grandes amostras de idosos, baseada na definição de sabedoria como uma combinação de características cognitivas, afectivas e reflexivas (Ardelt, 2003 in Trowbridge, 2005). Os resultados mostraram que os indivíduos com baixa pontuação na escala 3D-WS tinham estratégias de coping diferentes das dos indivíduos com pontuações relativamente altas na escala. Os idosos mais sábios usavam predominantemente as seguintes estratégias 1) Distância cognitiva; 2) Coping activo; 3) Aplicação das lições de vida. Os idosos menos sábios tinham tendência a utilizar estratégias de coping passivas, caracterizadas pela: 1) Aceitação, 2) Fé em Deus e 3) Evitamento reflexivo.

## 2.2) Concepções de Sabedoria como *expertise* cognitivo-emocional

Baltes e colaboradores, do Max Plank Institute for Human Development and Education of Berlin, são os autores que têm efectuado um estudo mais sistemático sobre a sabedoria (Marchand, 2005), tendo sido este o modelo utilizado no presente estudo exploratório.

Esta abordagem da sabedoria por Baltes e col., baseia-se no seu modelo bidimensional da inteligência: Inteligência mecânica e inteligência pragmática. (Kunzmann & Baltes, 2005)

A dimensão *mecânica da inteligência* (mais ligada a factores biológicos, a funções de processamento de informação, e mais livre de conteúdos) e a dimensão *pragmática da inteligência* (sobretudo ligada a factores culturais e à experiência de vida) (Baltes & Staudinger, 1993). No âmbito deste paradigma, a sabedoria tem sido definida como uma *mestria na pragmática da inteligência*, altamente valorizada pela sociedade, que permite lidar de uma forma especialmente eficaz com problemas existenciais, complexos, mal-estruturados e com soluções múltiplas, como por exemplo, aceitar a morte de um ente querido ou escolher uma carreira (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993, 2000; Kunzmann & Baltes, 2005).

Nas palavras de Kunzman & Baltes (2005):

“Num nível empírico, o desafio consiste em formular uma definição de sabedoria, que possa ser utilizada para avaliação empírica e, adicionalmente, permite a análise experimental, permitindo a compreensão dos factores causais associados à aquisição de sabedoria.” (pp.111).

Para avaliar o conhecimento relacionado com a sabedoria, utilizaram cinco critérios (Staudinger, Smith & Baltes, 1994; Baltes & Staudinger 1993):

- 1) *Conhecimento factual* rico acerca da natureza humana e do curso de vida.

- 2) *Conhecimento processual* rico acerca das forma de lidar com os problemas da vida. Estes dois critérios são comuns a todos os tipos de mestria e são designados de *básicos*.
- 3) *Contextualismo*, i.e., consciência e compreensão dos muitos contextos da vida e de como eles se relacionam e mudam ao longo do ciclo de vida.
- 4) *Relativismo de valores e tolerância*, i.e., um reconhecimento das diferenças individuais, sociais e culturais nos valores e nas prioridades da vida.
- 5) *Conhecimento de como lidar com a incerteza*, incluindo os limites do nosso próprio conhecimento.

Depois de identificados os critérios, investigadores treinados avaliaram as respostas dadas em dilemas de sabedoria. A avaliação do conhecimento relacionado com a sabedoria com base nestes critérios, exibiu validade satisfatória (Kunzmann & Baltes, 2005). De facto, pessoas de meia-idade e idosas, nomeadas sábias por um painel de jornalistas, tiveram um desempenho superior nas tarefas de sabedoria do que pessoas da mesma faixa etária, que não foram nomeadas sábias ( Baltes, Staudinger, Maercker & Smith, 1995).

Embora valorizando muito a dimensão cognitiva, esta definição de sabedoria não se centra, exclusivamente, nesta dimensão (Kunzmann & Baltes, 2005). Nas palavras de Kunzmann & Baltes (2005):

“Pelo contrário, de acordo com os mesmos critérios, a *expertise* na pragmática fundamental da vida, reflecte um conhecimento pragmático acerca de todas as condições relevantes de expressão comportamental, incluindo as emocionais e as motivacionais.” (pp.118).

Para os autores, o critério refere-se à capacidade de lidar com a incerteza, requer, por exemplo, um conhecimento das emoções relacionadas com a incerteza, tais como a insegurança, o medo ou a ansiedade.

No sentido de avaliarem o conhecimento relacionado com a Sabedoria e os níveis que o precedem, estes autores utilizam o método de “pensar alto” (*thinking aloud*), sobre dilemas complexos e mal-estruturados de planificação, gestão e revisão de vida, sendo, como se disse anteriormente, cotadas segundo os cinco critérios atrás definidos. A equipa de Berlim, utilizando esta metodologia, tem desenvolvido numerosos estudos (ver Quadro 7).

O quadro 7, permite uma visão abrangente dos estudos efectuados pela equipa do Instituto Max Planck de Berlim.



Quadro 7 – Principais estudos de Baltes e Col.

Autor e Data	Objectivo	Método	Participantes	Resultados
Staudinger (1989)	Explorar aspectos positivos do envelhecimento particularmente em relação ao modelo da sabedoria.	Método “think-aloud”, analisa as respostas dadas em revisões de vida hipotéticas, segundo 6 critérios.	63 mulheres alemãs, divididas em três grupos etários(25-35, 42-55,65-75)	Todos os grupos etários mostraram desempenhos sem diferenças significativas. As pontuações foram mais baixas quando a personagem tinha uma idade significativamente diferente da participante.
Smith & Baltes (1990)	Testar o modelo teórico empiricamente. Comparar as pontuações de vários grupos etários.	Respostas “think-aloud” em 4 tarefas hipotéticas de planeamento de vida pontuadas segundo 5 critérios.	60 profissionais alemães, do sexo feminino e masculino, divididos em três grupos etários (25-35, 40-50, 60-81), com educação e inteligência equivalentes.	De uma maneira geral, o desempenho do grupo mais jovem foi mais elevado, seguido pelo grupo de meia-idade. Alguns idosos tiveram um desempenho equivalente ao dos jovens. A idade da personagem fictícia influenciou os resultados.

Autor e Data	Objectivo	Método	Participantes	Resultados
Staudinger, Smith & Baltes (1992)	Explorar a influência da idade e da experiência profissional nas pontuações de sabedoria.	Método "think-aloud" num dilema hipotético de revisão de vida. Utilização de personagem jovem ou idosa. Classificação segundo os 5 critérios.	43 mulheres (21 entre os 25-35 e 22 entre os 65-82) 17 psicólogas clínicas (9 jovens) 26 elementos no grupo de controlo (12 jovens)	As psicólogas clínicas (jovens e idosas), pontuaram mais alto em todos os cinco critérios. As psicólogas idosas tiveram um desempenho equivalente às jovens. Os idosos do grupo controlo tiveram resultados equivalentes às participantes jovens.
Smith, Staudinger & Baltes (1994)	Comparar as pontuações de diferentes grupos etários. Explorar a diferença de experiência numa profissão que se assume facilitar as pontuações elevadas.	Método "think aloud" em resposta a 2 problemas hipotéticos de planeamento de vida.	60 mulheres alemãs (12 psicólogas clínicas, com idades entre os 26-37 anos e 12 com idades entre 65-82; 17 mulheres do grupo de controlo entre os 28 e os 37 e 19 com idades entre 64-75. Pontuações da inteligência fluida e níveis de educação semelhantes entre o grupo de estudo e o grupo de controlo.	As psicólogas clínicas (idosas e jovens) pontuaram um desvio-padrão mais elevado do que as do grupo de controlo. As psicólogas idosas tiveram pontuações equivalentes às jovens. A idade da personagem fictícia afectou os resultados.

Autor e Data	Objectivo	Método	Participantes	Resultados
Baltes, Staudinger, Maercker & Smith (1995)	Comparar as pontuações de pessoas nomeadas sábias com as de psicólogas clínicas, para saber se o modelo favorecia este grupo profissional.	Respostas “think-aloud” a dois hipotéticos dilemas de vida, um dos quais pretendia representar o “tipo mais difícil de problema de vida”.	Foram nomeadas 14 pessoas consideradas sábias ou com experiência de Vida, (idades entre 41-79,5) e 15 psicólogas clínicas, (idades entre os 60-76, 8 mulheres. 2 grupos de controlo, 20 jovens, 20 idosos, igual número de homens e mulheres. Educação semelhante.	Os nomeados e as psicólogas clínicas tiveram pontuações semelhantes e, em ambos os casos, as pontuações foram superiores às do grupo dos grupos de controlo jovens e idosos. Desempenho médio estável entre os 25 e os 80 anos.
Staudinger & Baltes (1996)	Explorar o efeito do aconselhamento no desempenho de tarefas de sabedoria.	Método “think-aloud” em três situações de vida, difíceis e hipotéticas.	148 mulheres, com idades entre os 20 e os 70, numa amostra tão geral e diversificada quanto possível	O aconselhamento resulta em pontuações mais elevadas. Ter tempo adicional para pensar pode facilitar o desempenho.
Staudinger, Maciel, Smith & Baltes (1998)	Testar o poder preditivo, nas pontuações de sabedoria, de factores de personalidade e inteligência.	Método “think-aloud” a dois problemas de vida hipotéticos. Desempenhos num conjunto de medidas mentais.	90 mulheres alemãs (36 psicólogas clínicas, idades entre os 26 e os 82 anos) e 54 mulheres do grupo de controlo, com educação equivalente (idades entre 28 e 75 anos).	O maior factor preditivo foi a profissão. Nenhuma das medidas de inteligência e de personalidade teve a mesma importância.

<p>Pasupathi &amp; Staudinger (2001)</p>	<p>Estudar a relação entre sabedoria, raciocínio moral e características de personalidade.</p>	<p>Respostas “think-aloud” a três problemas hipotéticos de vida. Desempenho num conjunto de medidas mentais.</p>	<p>220 cidadãos alemães (41% mulheres), numa amostra heterógenea.</p>	<p>Cerca de 38% das participantes com pontuações mais altas de raciocínio moral tiveram também as pontuação mais elevadas nas tarefas de sabedoria. A modesta correlação entre as pontuações de raciocínio moral e de sabedoria aparentemente devem-se a factores de personalidade.</p>
<p>Pasupathi, Staudinger &amp; Baltes (2001)</p>	<p>Examinar as diferenças de idade entre adolescentes e jovens adultos, em relação ao conhecimento relacionado com a sabedoria.</p>	<p>Método “Think-aloud” a 6 problemas hipotéticos de vida, respeitantes a questões próprias da adolescência.</p>	<p>146 adolescentes alemães (idades entre 14-20 anos, 54% do sexo feminino), 58 jovens adultos, 58 jovens adultos (idades entre os 21 e os 37 anos), 50% do sexo masculino.</p>	<p>As pontuações médias mostraram um aumento por volta dos 24 anos, a partir dessa idade, as pontuações nivelaram-se. Os adolescentes tiveram pontuações mais baixas do que os adultos em todas as tarefas e critérios. As adolescentes do sexo feminino pontuaram mais alto do que os masculinos. Não existiram diferenças de género nos adultos.</p>

Kunzmann & Baltes (2003)	Explorar a relação entre o conhecimento relacionado com a sabedoria o afecto, a orientação para valores, e as estratégias de lidar com conflitos.	Método “think-aloud” a 3 problemas hipotéticos de vida. Um conjunto de diversas medidas mentais.	293 participantes (93 entre os 15 e os 20 anos, 93 entre os 30 e os 40 e 107 entre os 60 e os 70), 50% do sexo feminino.	As pontuações elevadas no conhecimento relacionado com sabedoria, correlacionaram-se positivamente com pontuações elevadas em envolvimento afectivo e cooperação. Correlacionaram-se negativamente com o afecto negativo e positivo, com a valorização positiva da vida e com as seguintes estratégias de resolução de problemas: dominância, submissão e evitamento.
Staudinger & Pasupathi (2003)	Estuda e compara a correlação entre sabedoria, funcionamento cognitivo, personalidade e interface entre a personalidade e a cognição, características de adolescentes e adultos.	Respostas “think-aloud” a dois problemas de vida. Um conjunto de medidas mentais.	O mesmo grupo de adolescentes estudados em Pasupathi, Staudinger & Baltes (2001). 145 adultos alemães (idade entre os 35 e os 75), heterogéneos em relação à idade, estatuto sócio-económico e educação.	O Conhecimento relacionado com Sabedoria (CRS) foi mais elevado nos adultos do que nos adolescentes. Correlação elevada entre idade e CRS nos adolescentes e não-significativa nos adultos. Correlações positivas, tanto nos adolescentes como nos adultos, entre CRS e inteligência cristalizada, abertura, criatividade e raciocínio moral.

De seguida são descritos alguns dos estudos mais significativos da equipa de Berlim e respectivos resultados.

Baltes & Smith (1990), investigaram a *influência da idade* em respostas de Sabedoria. Para tal, aplicaram dilemas de Planeamento de Vida a uma amostra feminina de 60 participantes, divididas em três grupos etários: Jovens (25-35 anos), Meia-idade (40 – 50) e Idosas (60-81 anos). Apenas cerca de 5% das respostas, *igualmente distribuídas* nos diferentes grupos etários, foram consideradas sábias.

Trabalhando na mesma linha, Staudinger (1992), estudou de que forma é que as respostas de Sabedoria variavam em função da *idade e da especialização profissional* dos participantes. Utilizou uma amostra de 43 mulheres, de dois grupos etários, jovens (M = 32 anos) e idosas (M = 71 anos), com diferentes profissões (serviços humanos vs. serviços não humanos), que responderam a um dilema de revisão de vida.

Os resultados mostraram que: 1) as participantes que trabalhavam em serviços humanos tiveram melhores resultados 2) não existiram diferenças significativas nas respostas tendo em conta a idade, e 3) os resultados eram melhores se a idade da personagem fictícia do dilema fosse correspondente à idade da participante.

Staudinger & Baltes (1994), partindo da hipótese de que a natureza das profissões poderia ajudar a desenvolver a Sabedoria, examinaram se a prática da psicologia clínica poderia facilitar o acesso a este tipo de conhecimento. Foram aplicados dois dilemas de planeamento de vida a 60 participantes femininas, distribuídas por dois grupos etários: Jovens ( $M = 32,9$  anos) e Idosos ( $M = 70,1$  anos), divididas equitativamente em diferentes profissões (jornalistas, educadores, médicos, etc...), vs. Psicólogos Clínicos. Tal como nos estudos anteriores: 1) os resultados mostraram que os desempenhos das jovens e idosas eram muito similares, 2) que as psicólogas clínicas tinham desempenhos superiores às participantes do grupo de controlo, e 3) houve interacções significativas entre idade das participantes e a idade da personagem fictícia do problema.

Baltes, Staudinger, Marcker & Smith (1995), analisaram se existia um *enviesamento psicológico na concepção* de sabedoria. Com efeito, o bom desempenho das psicólogas clínicas do estudo anterior, em dilemas de sabedoria, poderia dever-se ao facto de partilharem o mesmo background científico o que enviesaria as respostas. Para analisarem esta questão, estudaram as respostas de participantes nomeados sábios. Compararam as respostas dadas por psicólogos clínicos idosos, um grupo de controlo jovem e um grupo de controlo idoso. Os resultados mostraram que: 1) Os idosos nomeados sábios tiveram um desempenho tão bom como os psicólogos

clínicos, 2) os idosos nomeados sábios tiveram um desempenho superior na tarefa de lidar com os problemas de vida existenciais e no critério de relativismo de valores, 3) até aos 80 anos, os idosos desempenharam as tarefas tão bem como os jovens adultos. Estes resultados, para além de confirmarem a não existência de diferenças entre faixas etárias, apontam para o facto de não existir o enviesamento acima referido, na medida em os participantes que não eram psicólogos se situavam entre os que manifestavam os melhores resultados.

Em Portugal, Marchand (1998, in Marchand, 2005), efectuou investigações no âmbito da Sabedoria, utilizando o modelo de Baltes. Num estudo de 1998, comparou o desempenho de jovens adultos, adultos de meia-idade e idosos docentes vs. outras profissões não ligadas à docência, num dilema de revisão de vida. Os resultados, mostraram que: 1) Eram poucos os participantes que deram respostas relacionadas com sabedoria, 2) o número mais elevado de respostas de Sabedoria situava-se no grupo de adultos de meia-idade, 3) As respostas dos docentes e dos profissionais não docentes eram similares.



Em síntese, os resultados das investigações que utilizaram o Modelo de Berlim, mostram que (cf. Marchand, 2005):

- 1) Geralmente encontram-se poucas respostas de Sabedoria, o que é consistente com a ideia de que a sabedoria é um ideal, mais do que uma realidade universal (Kunzmann & Baltes, 2005). As pessoas nomeadas sábias deram resultados superiores aos dos outros grupos.
- 2) O conhecimento relacionado com a sabedoria e o seu desenvolvimento são influenciados por outros factores que não a idade. Diversos estudos mostram que, as experiências gerais da vida, o treino e a prática profissional e certas preferências motivacionais (tais como um interesse na compreensão dos outros), parecem ser os mais importantes factores de activação da sabedoria (Smith & Baltes, 1994; Staudinger, Smith & Baltes, 1992). Sendo assim, o processo de envelhecimento, por si, não provoca o desenvolvimento da sabedoria.
- 3) O período da adolescência tardia/jovem adulto parece ser a idade em que emerge o conhecimento relacionado com a sabedoria (Kunzmann & Baltes, 2005).
- 4) O desempenho em tarefas relacionadas com a sabedoria pode ser

melhorado. Por exemplo, Staudinger & Baltes (1996), descobriram que os diálogos com alguém que costumam ajudar a resolver problemas, podem aumentar o conhecimento relacionado com a sabedoria.

Uma das críticas que se faz aos estudos inspirados no Modelo de Berlim, tem a ver com a constituição da amostra, predominantemente feminina e altamente escolarizada.

## PROBLEMA

O nosso trabalho, exploratório, teve por objectivo as respostas de sabedoria de participantes com baixas habilitações literárias (4ª classe), utilizando a conceptualização e a metodologia de Baltes et al.

Sendo a sabedoria uma forma especial de inteligência, de natureza pragmática, poderá manifestar-se independentemente do grau académico. Basta pensarmos que em muitas comunidades, muitos idosos, considerados sábios e fonte de bom conselho, são iletrados.

Para Birren & Svensson (2005), nada impede uma pessoa iletrada de ser sábia.

Tal como foi dito na introdução, o objectivo principal deste trabalho, de natureza exploratória, é analisar de que modo, dentro do quadro conceptual

e metodológico de Baltes, pessoas com baixas habilitações literárias, resolvem dilemas de sabedoria.

Os objectivos específicos são:

- 1) Verificar se existem diferenças nas respostas de sujeitos pouco escolarizados em relação às respostas de sujeitos altamente escolarizados.
- 2) Verificar se, tal como é geralmente assumido, é na terceira idade que são dadas a maioria das respostas “relacionadas” com a sabedoria.

**PARTE II:**  
**ESTUDO EMPÍRICO**

## METODOLOGIA

Tal como atrás foi dito, o nosso trabalho visa analisar as respostas, de sujeitos pouco escolarizados, a dilemas de sabedoria. Para tentar concretizar este objectivo, foram realizados dois estudos: No primeiro, foi utilizado um dilema de planeamento de vida, precedido de treino para “pensar alto”. No segundo, foi utilizado um dilema de revisão de vida, igualmente precedido de treino, para “pensar alto”.

No primeiro estudo, com uma amostra de 6 sujeitos do sexo feminino, pertencentes à faixa etária da meia-idade, as participantes demonstraram, já no treino, enorme dificuldade em planear a tarefa (um jantar especial para oito pessoas). Estas dificuldades acentuaram-se nas repostas posteriores aos dilemas.

Sendo assim, decidiu-se abandonar o dilema de planeamento de vida, substituí-lo por um dilema de revisão de vida, elaborar um segundo estudo, com uma amostra maior (27 sujeitos) e um design metodológico diferente, sendo este último, o estudo principal do nosso trabalho exploratório. Passamos, de seguida a descrever os dois estudos.

## Estudo 1

### Participantes

O design metodológico inicial procurou analisar as respostas de sabedoria de sujeitos pouco escolarizados, a dilemas de planeamento. Para tal, a amostra foi constituída por 6 participantes de sexo feminino, com idades compreendidas entre os 45 e os 65 anos (média de idades = a 51,5 anos). Um dos protocolos foi excluído, na medida em que a participante, com elevadas habilitações, não permitiu a utilização do gravador, durante a entrevista. As participantes pertenciam, exclusivamente ao grupo etário da meia-idade, na medida em que, estudos anteriores (Marchand, 2000), mostram que são as pessoas de meia-idade as que têm um melhor desempenho em tarefas de sabedoria.

Quanto às habilitações literárias, as participantes deste estudo exploratório foram divididas em dois grupos distintos: 50% (3) das participantes possuíam baixas habilitações literárias (4º classe) e 50% (3) possuíam o Curso Geral de Enfermagem. Tratou-se de uma amostra de conveniência. Todos os sujeitos participaram no estudo voluntariamente, tendo sido seleccionadas de um Lar de Terceira Idade e de um Centro de Saúde, na Margem Sul do Tejo.

Na medida em que estudos anteriores (Smith, Staudinger & Baltes, 1992; Staudinger & Baltes, 1994), salientaram a importância da profissão no desenvolvimento da sabedoria, procuramos que todas as participantes tivessem uma profissão em que a ajuda ao outro fosse fundamental. Assim, as participantes com baixas habilitações literárias, eram ajudantes de lar e as participantes com habilitações literárias elevadas, eram enfermeiras. Todas referiram ter uma saúde, na generalidade, normal.

## Material

Foi utilizada uma *vignette* com um Dilema de Planeamento de Vida, traduzido a partir do Manual de Baltes e Col. (1994), a saber:

“Foi diagnosticado um cancro à Maria. Os médicos disseram-lhe que ela só tinha um ano de vida. Maria pensa agora no que deve fazer. Entre outras opções, ela pode, dentro dos possíveis, continuar a viver da forma como tem feito, ou pode fazer uma mudança drástica na sua vida.”

As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente.

## Procedimentos

Antes de se aplicar o dilema de planeamento de vida, foi efectuado um treino que teve como objectivo ajudar as participantes a “pensar alto” sobre o dilema de planeamento de vida. Para tal, foi-lhes pedido que planeassem um *jantar para oito pessoas*, partindo do princípio que possui recursos ilimitados. Foi salientado que não existem respostas certas ou erradas.

De seguida, apresentou-se o dilema de planeamento de vida, escrito numa *vignette*, a qual permaneceu em cima da mesa durante toda a entrevista. As questões colocadas foram as seguintes:

- 1) O que deve a Maria considerar ao elaborar os seus planos? Que informação adicional é necessária?
- 2) Qual foi a informação adicional mais importante que necessitou? Porquê?
- 3) Que conselho daria ao personagem principal? Porquê?
- 4) Como caracteriza a personalidade de Maria? Porquê?
- 5) A partir de que perspectiva formula o seu plano: da perspectiva da Maria, da perspectiva de outra pessoa ou a partir do seu próprio ponto de vista? (ou seja, identificou-se com a Maria?).



A nossa intervenção, nesta fase, foi a mínima possível, deixando-se a participante falar livremente. No caso de pausas no discurso superiores a 2 segundos, as participantes foram incentivadas a continuar a responder às questões. As entrevistas foram transcritas *ipsis verbis* e analisadas segundo os cinco critérios que Baltes e col., descreve no seu Manual, e que serão descritos mais aprofundadamente no estudo 2.

Constatamos, logo à partida, que as participantes tinham dificuldade em efectuar a tarefa de planeamento. Verificamos que as participantes desenvolviam pouco a tarefa, especialmente porque poucas tinham o hábito de fazer jantares especiais para um número significativo de pessoas. Consequentemente, treinavam pouco o “pensar alto”. Por exemplo:

“É difícil, porque eu não costumo fazer jantares especiais. Já fiz noutros tempos, agora não faço. A família é grande, mas está longe de mim. De modo que, (...) nunca são jantares especiais. Faço um comer diferente dos dias normais. Mas não faço jantares especiais, não ponho um talher especial, uma toalha especial (...), não faço jantares especiais há muito tempo.” (Entrevistada B)

“Esse jantar, seria familiar, não é? (...). O jantar...pois de momento resolveria...se fosse com tempo, o jantar seria um bom cozido, geralmente é um prato português que todos gostam.” (entrevistada D)

“Pensaria no tipo de comida que iria servir, o tipo de prato. E pronto, teria de ver o que tinha em casa. O que não tivesse teria que ir comprar, de forma que na altura de confeccionar, eu não tivesse que andar a correr. Teria que anotar todas as faltas que tinha, para, no dia a seguir ter tudo pronto ao pé de mim” (entrevistada A)

“Só costume dar almoços e jantares, é com os meus filhos, só.”  
(entrevistada C)

“Se eu tivesse que planear isso, convidava as minhas amigas com quem me dava mais, não é? Ou os meus filhos (...) mas se calhar, ia mais para os meus filhos. Pronto...eles já estão habituados...então, convidava “de boca”, não ia cá com convites, com papéis. Depois eles iam até lá (a casa)...podia fazer frango, sei lá. Para a minha neta uma sopinha. Para eles frango assado, se calhar, com arroz, batatas fritas, saladinha, que é o que elas gostam.” (Entrevistada C)

Na aplicação da tarefa principal, sentimos que apesar, da nossa preocupação em explicar a tarefa, as participantes, independentemente do seu nível de habilitações literárias, não a compreenderam, na totalidade.

As respostas ficaram aquém do esperado ou nem sequer tinham directamente a ver com o dilema. Por exemplo:

“Depende da maneira dela. Porque se for uma pessoa cativa, alegre, teria uma maneira diferente (de enfrentar a situação), talvez não pensasse. Talvez ela procurasse sempre estar bem disposta. Se fosse uma pessoa triste, que só pensasse na doença dela seria bem pior. Mais depressa chegaria aos dias (finais). (...) Em relação ao futuro, ela pensaria nos filhos, pensaria na casinha dela. Não sei mais que situações...São situações difíceis, não é? Quando vemos uma pessoa amiga nestas condições, vamos pensar: “Se fosse eu, o que é que eu fazia”. Não é? O que é que eu faria? No lugar da Maria...É difícil, muito difícil.” (Entrevistada D)

“Por exemplo, ela pode ter um plano de querer fazer uma viagem. Imaginemos que ela queria fazer a viagem dos sonhos dela. E não tem condições económicas, é complicado. Ela pode pedir ajuda aos familiares e amigos, uma contribuição, e dizer “o sonho da minha vida era isto” e eu penso que as pessoas que estão ao redor dela, se fizesse esse apelo e mostrasse que tem muito interesse em fazer essa viagem, com toda a certeza consegue o dinheiro para fazer a viagem. Eu acho que há sempre uma maneira de se poder controlar as coisas. Não é ter mais ou menos dinheiro. Se tiver bem, com ela própria, todos temos o nosso dia marcado,

com cancro ou sem cancro, todos vamos. (...) eu penso que a Maria vai ter um percurso calmo, sem grandes sobressaltos, e que acaba por aceitar naturalmente o estado em que se encontra”. (Entrevistada A)

“Se a Maria teve a vida toda a trabalhar, talvez sofra mais a pessoa trabalhando do que a pessoa que nunca fez nada. A Maria que sempre trabalhou, que sempre teve uma luta com a vida, quando chega a altura de terminar custa-lhe mais do que a Maria que sempre esteve em casa descansada. (...). A doença tem um impacto maior numa jovem, porque tem muitos anos à frente dela. E se tiver filhos, a notícia é ainda mais difícil de receber. (...). Estas doenças são mais perigosas na juventude. Na idade madura, estas doenças evoluem menos, as células não renovam e a Maria é capaz de durar mais tempo. Não sei...” (Entrevistada D)

O facto das respostas estarem pouco relacionadas com o que foi pedido pela entrevistadora, poderia ter, como consequência o enviesamento dos resultados, razão pela qual optamos por elaborar um segundo estudo, em que foi utilizado um Dilema de Revisão de Vida e um design metodológico diferente.

## Estudo 2

### Participantes

A nossa amostra foi constituída por 27 sujeitos, do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 30 e os 92 anos (média de idades = 53.3 anos). As participantes foram divididas em três grupos etários distintos: Jovens adultas, com idades compreendidas entre os 30 e os 45 anos ( $M = 37,6$ ); Adultas de meia-idade, com idades compreendidas entre os 45 e os 65 anos ( $M = 53, 9$ ); e idosas, com idades compreendidas entre os 65 e os 92 anos ( $M = 81, 4$ ).<sup>1</sup>

As habilitações literárias das participantes do estudo eram baixas, sendo que 92,5% (25) tinham apenas o 4º ano e as restantes 7,4% (2) o 5º ano. Todas as participantes participaram no estudo de um modo voluntário. Trata-se de uma amostra de conveniência e não uma amostra aleatória. Com efeito, foram seleccionadas formandas de um Centro de Formação, utentes e funcionárias de um Lar e de um Centro de Dia para Idosos, na Margem Sul do Tejo.

---

<sup>1</sup> Assumimos, neste trabalho, a classificação de Levinson (1978): Fase do Jovem Adulto (*early adulthood*), entre os 20 e os 45 anos; Fase Meia-Idade (*middle adulthood*), entre os 45 e os 60 anos; Fase da Idade adulta Avançada (*late adulthood*), a partir dos 65 anos de idade.

Em relação à ocupação profissional, 57% das participantes jovens adultas estão inseridas num curso de formação profissional de ajudantes de lar. As restantes são ajudantes de lar e centro de dia.

As adultas de meia-idade têm ocupações semelhantes, sendo que 30% são formandas do mesmo curso de formação profissional anteriormente citado e as suas profissões anteriores estiveram ligadas ao trabalho doméstico. As restantes participantes de meia-idade são empregadas de limpeza num lar.

No que diz respeito às idosas, 80% estavam institucionalizadas num lar, 20% viviam nas suas próprias casas e frequentavam um centro de dia. A maioria das participantes idosas (8), nunca teve uma ocupação profissional remunerada. Uma idosa foi costureira, tendo exercido a profissão em casa, outra foi secretária e telefonista. As restantes idosas dedicaram-se à família de uma forma exclusiva. A saúde das idosas, era na generalidade, normal. No entanto, duas manifestaram indícios ligeiros de declínio.

## Materiais

Foram utilizadas *vignettes* com um Dilema de Revisão de Vida, traduzido a partir do Manual de Baltes e Col (1994) e já utilizado em pesquisas portuguesas (Marchand 1998, 2000), a saber:

“ Uma mulher jovem decidiu concentrar-se na família e não teve uma profissão. Os seus filhos estão prestes a ir para a escola. Um dia encontra uma amiga de infância que não via há muito tempo. Esta amiga decidiu concentrar-se na carreira e não casou nem construiu família. Está bem estabelecida na sua profissão. O encontro faz com que ela reveja a vida que fez até agora.”

Foram construídas *três vignettes*, em que as personagens principais tinham idades diferentes (jovens adultas, adultas de meia-idade e idosas), para serem utilizadas de acordo com a faixa etária a que pertencia a entrevistada. Com efeito, dados de investigações anteriores (Smith, Staudinger & Baltes, 1994) mostraram, como se disse na fundamentação teórica, que existe um melhor desempenho quando a idade da personagem fictícia é semelhante à idade da participante.

As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente.

## Procedimento

Explicamos a cada uma das participantes o objectivo deste trabalho e asseguramos que as informações recolhidas seriam utilizadas apenas para

fins de investigação. Asseguramos também a confidencialidade das respostas. No caso das idosas institucionalizadas e das funcionárias das instituições de apoio aos idosos, pedimos uma autorização aos directores técnicos das instituições para efectuarmos as entrevistas. Estas foram efectuadas entre Setembro de 2005 e Maio de 2006. Os locais em que as entrevistas decorreram foram muito diversificados, mas as condições em que decorreram, foram, na generalidade, boas. O tempo médio das entrevistas foi de 1 hora. Foi ainda pedida autorização às participantes para gravar as entrevistas.

Antes de se aplicar o dilema de revisão de vida, foi efectuado um treino que teve como objectivo ajudar as participantes a “pensar alto” sobre os dilemas de revisão de vida. Para tal, foi pedido às participantes que descrevessem *as suas últimas férias*. Como num grande número de casos as participantes referiam que não tinham tido férias, em alternativa pedíamos que descrevessem *o seu primeiro ano de casadas* ou *o primeiro ano em que trabalharam/entraram no lar*.

De seguida, apresentou-se o dilema de revisão de vida, escrito numa *vignette*, que permaneceu em cima da mesa durante toda a entrevista. As questões colocadas foram as seguintes:



- 1) Que aspectos da vida é que a personagem se pode lembrar?  
(decisões, problemas, soluções, pessoas importantes, sentimentos, acontecimentos, obstáculos)
- 2) Como pode a personagem explicar o seu curso de vida e os motivos das suas acções
- 3) Como pode avaliar a sua vida em retrospectiva? Será que ela obteve o que procurava?

A nossa intervenção nesta fase foi a mínima possível, tendo-se deixado a participante falar livremente. Foi ainda explicitado que a revisão de vida é a da personagem fictícia e não a da participante. No caso de pausas no discurso superiores a 2 segundos as participantes foram incentivadas a continuar a responder às questões.

As entrevistas foram transcritas *ipsis verbis*, e analisadas segundo os cinco critérios que Baltes e col., descrevem no Manual for the Assessment of Wisdom Related Knowledge (Staudinger, Smith & Baltes, 1994). Estes critérios, expressão operacional da Sabedoria, são descritos da seguinte forma (Staudinger, Smith & Baltes, 1994 in Marchand, (2001):

- a) *Rico conhecimento factual sobre assuntos da vida*, ou seja, conhecimento bem organizado sobre a natureza humana e as circunstâncias de vida – motivos, emoções, normas da sociedade, mortalidade, etc...

- b) *Elevado conhecimento processual sobre problemas da vida*, ou seja, têm conhecimentos específicos em relação a estratégias de julgamento e acção em relação a assuntos da vida.
- c) *Elevado conhecimento contextual*, ou seja, capacidade para situar as pessoas ou acontecimentos numa rede de relações complexas, no âmbito da vida familiar, profissional ou de lazer, em relação ao passado presente e futuro.
- d) *Elevado conhecimento sobre as diferenças de valores e de prioridades (relativismo)*, ou seja, conhecimento acerca das diferenças de valores, objectivos e prioridades.
- e) *Elevado conhecimento sobre a imprevisibilidade da vida, assim como habilidade para compreender e gerir a incerteza*, i.e., compreensão de que, na vida, não existem certezas absolutas mas que, no entanto, a pessoa deve tomar decisões e empenhar-se na acção.

As respostas foram classificadas segundo uma escala de *Likert* de 1 a 7 pontos que permite identificar três níveis de conhecimento relacionado com Sabedoria (*wisdom-related knowldge*). Foi construída uma tabela para facilitar a classificação das respostas (ver tabela em anexo).

De acordo com os autores, é possível identificar: 1) conhecimento relacionado com a sabedoria de nível baixo (i.e., quando o sujeito tem

baixas pontuações nos cinco critérios); 2) conhecimento relacionado com a sabedoria de nível médio (i.e., quando têm pontuações médias nos cinco critérios) e 3) conhecimento relacionado com a sabedoria elevado (i.e., quando têm pontuações elevadas em todos os cinco critérios).

As respostas de nível baixo geralmente expressam-se através de opiniões absolutistas, e as participantes dizem não desejar informações adicionais.

As entrevistadas têm tendência a centrar-se numa das personagens do dilema, bipolarizando o problema. Os comportamentos e acções das personagens são encarados como estáveis e fixos; As opiniões são apresentadas de um modo categórico, sem incertezas ou dúvidas. Os comportamentos são muito estereotipados (Marchand, 2005).

Por exemplo (retirado de Marchand, 2005, pp72):

“Ela devia ter feito exactamente o que fez. Seria muito problemático deixar a família, sobretudo tendo filhos. Entretanto, ela acomodou-se à vida que escolheu. Sente-se bem com o seu marido e os filhos, a quem deu todo o tipo de apoio escolar, todo o tipo de amor...Ficou em casa que é sempre um espaço agradável para qualquer pessoa, não é? Ela sente-se extremamente realizada e de maneira nenhuma está arrependida de não ter investido na profissão”

As respostas de nível médio mostram que o sujeito tem consciência do conflito inerente ao dilema e da dificuldade em tomar uma decisão. A situação é vista em toda a sua complexidade e através de diferentes perspectivas. As entrevistadas descentram-se de uma única personagem, começam a ponderar os diversos aspectos da questão, e as opções são consideradas como relativas, inerentes aos contextos e objectivos individuais (Marchand, 2005). Por exemplo (retirado de Marchand, 2005, pp73):

“ É uma opção (...) uma opção que na altura lhe pareceu certa e correcta. Dirá à amiga: “olha! Eu larguei a minha carreira, mas não estou arrependida de a ter largado, porque de facto, dediquei-me aos meus filhos, dediquei-me ao meu marido e de facto correu tudo bem”, Isso também tem que ver com a sua própria maneira de pensar, com as necessidades que sentimos, porque há pessoas que são donas de casa a vida inteira e não se importam e há outras (...) que querem mais. A amiga com certeza que irá dizer-lhe que terá as suas vantagens e desvantagens, o facto de se ter dedicado à sua carreira profissional, porque é uma mulher de sucesso, com outro sentido da vida. Se calhar, nos momentos de solidão, é mesmo solidão.”

As respostas classificadas como elevadas são aquelas em que as participantes colocam várias questões pertinentes quanto ao conflito e expressam a necessidade de informação adicional. O seu discurso assenta, sobretudo, em questões que se prendem com a resolução do dilema. Revela grande capacidade de descentração e enfatiza o carácter contextual das situações.

As pessoas ponderam os diversos aspectos da questão, e manifestam consciência de que o problema está deficientemente estruturado e que as respostas não são simples nem universais. Têm em consideração os contextos e os objectivos. Tentam integrar soluções diferentes e estão conscientes das dificuldades em efectuar esta integração. Os argumentos são frequentemente avaliados e reavaliados (Marchand, 2005):

“Seria ideal, que uma pessoa, por ter de se dedicar a uma família, não tivesse que renunciar a uma profissão, ou o contrário, isto é, uma pessoa, pelo facto de se dedicar à carreira (...) isso não fosse impeditivo de se dedicar à família. Chega-se a uma certa idade em que, tanto num caso como no outro, se faz uma revisão de vida. Dentro de uma profissão, pode haver uma grande variedade de atalhos. E dentro desses atalhos, há sempre um grande itinerário feito de êxitos e de fracasso, feito de muito trabalho (...). O facto de se ter uma profissão e uma família, as frustrações e os insucessos numa profissão podem ser compensados pela família, pela

dedicação à família, pelos filhos, pelo marido, etc... No entanto, tentar jogar a profissão e a família como um regime de compensações mútuas, não é salutar (...) Há outros aspectos a ter em conta, porque se uma pessoa se dedicou à carreira e decidiu não constituir família, só para se dedicar à carreira, há nesta opção uma espécie de carreirismo um pouco exagerado, uma quase desumanização do trabalho, da carreira. Se for circunstancial, se a opção deriva das circunstâncias (...) não sei. Claro que tudo é relativo. A primeira mulher não tem profissão (...) isso também depende da época, do tempo em que a opção se fez. Depende também do tipo de homem com quem se casou. Bem, andei às voltas neste conflito, entre a primeira mulher e a segunda, tentando conciliar, (...), imaginar uma mulher que conciliasse a carreira e a sua profissão, tentei ver várias hipóteses para as escolhas, quais seriam as causas das suas opções, (...), circunstâncias externas e internas, a possibilidade de uma solução.” (docente de meia-idade).

As respostas, foram classificadas, pela autora do trabalho e por uma pessoa treinada na cotação, tendo o grau de concordância sido de 85%.

## RESULTADOS

### DESEMPENHO EM DILEMAS QUE AVALIAM A SABEDORIA, EM GRUPOS ETÁRIOS DISTINTOS

#### *a) jovens adultas*

Na faixa etária jovens adultas, 5 participantes (71,4%) deram respostas de nível 3 (médio) e 2 participantes (28,6%) deram respostas de nível 2, i. e., de nível baixo.

#### *b) adultas de meia-idade*

No que diz respeito às adultas de meia-idade, 8 participantes (80%) deram respostas de nível 2 (baixo) e apenas 2 (20%) deram respostas de nível 3, i.e., médio.

#### *c) adultas idosas*

Em relação às participantes idosas, as suas respostas são, quase na totalidade, de nível 1 e 2, i. é, de nível muito baixo e baixo, com a exceção de um sujeito cujas respostas foram classificadas de nível 3, i.e., de nível médio.

De seguida, apresentamos alguns exemplos de respostas de nível baixo, das participantes deste estudo:

Exemplo 1 - “Se calhar, esta senhora de meia-idade encontrou mais dificuldades financeiramente. E pronto, aqui não temos esse...se calhar teve outros, outros bens. Criou os filhos. Que é uma coisa maravilhosa nós podermos criar os nossos filhos. Estarmos com eles e darmos tudo, ensinarmos o que é preciso. (...) Bem, hoje parece que a sociedade não dá valor há mulher que está em casa com os filhos. Parece que é mais posta à margem. O que é muito errado. Estar ali em casa, cuidar da casa e cuidar dos filhos. É uma grande profissão, de responsabilidade. Eu acho que ela não perdeu nada...

Ela ao encontrar-se com a amiga e falar pode ter pensado “ah, eu também podia ter tido assim um trabalho, para ter outra apresentação perante a sociedade”. Mas acho que a pessoa que toma essa decisão, ficar em casa e tomar conta dos filhos, pode haver alturas em que estejam mais saturadas. Mas não, porque eu conheço pessoas que estão assim e estão mesmo satisfeitas com a vida que levaram. Aliás, até temos uma senhora que veio aqui fazer um curso e ela até acabou por não ir trabalhar para lado nenhum, ficou sempre na casa dela. (...) E ela nunca se sentiu desvalorizada por isso.

As mulheres que se sentem desvalorizadas, é a sociedade que as faz levar a pensar isso. Não são elas que se sentem desvalorizadas. É a nossa própria sociedade, que as faz pensar isso.” Classificação 2 (Entrevistada 16)



Exemplo 2 - “É assim, como eu tenho uma vida tão solta, não me vem assim ideias em relação a esse caso. Não sei...Se calhar ela não tem tanta vida como outra qualquer. Não sei. Não sei explicar. Eu acho que uma pessoa que trabalha, tem mais vida, tem mais...tem mais segurança do que aquela pessoa que está em casa. Aquela pessoa que está em casa, o que é que tem? Só vê a casa e mais nada. Os filhos, o marido. O dia-a-dia. (...) penso que a pessoa que está em casa não tem à vontade. Falo com colegas, falo com amigas, vou pelo caminho e encontro uma pessoa. Quem está em casa não tem isso. Ou fala com os filhos, ou fala com os animais que tem em casa, ou fala com as paredes. Eu penso assim.” Classificação 2 (Entrevistada 13)

Exemplo de respostas de nível médio:

Exemplo 1 - “Geralmente quando uma mãe toma uma decisão destas é por diversos motivos. Ou porque o marido acha que a mulher tem que estar em casa. A mulher foi feita para a casa, não para trabalhar fora. Automaticamente, deixa de fazer a sua vida própria para só viver em função dos filhos. Problemas, problemas tem muitos, isso de certeza absoluta. Soluções, coitada, ela vai acabar é por estar a solucionar sempre os problemas dos filhos. E não os seus próprios problemas. Acho que...vamos lá ver se me consigo explicar...a começar por mim...eu hoje em

dia vivo em função das minhas filhas, mas estou a ter uma profissão. Eu estou a tentar fazer algo para que eu, fazer algo. Mas eu já vivi muito em função das minhas filhas. E porque é que eu vivi muito em função das minhas filhas? Porque vi-me numa situação que...mas também não deixei sempre de trabalhar.

(...) Esta pessoa, para deixar de trabalhar, ou foi criada com aquela ideia de que a mulher foi feita para estar em casa, não é? Porque antigamente havia muito isso. O meu pai não me deixou estudar, porque não queria que eu tivesse uma profissão. Provavelmente esta pessoa também teve um pai assim. Não foi à escola ou tirou a escolaridade mínima, se acabou...hoje em dia há a escolaridade mínima, antigamente não havia, eram os pais que decidiam. É lógico que os problemas foram bastantes. Criar os filhos não sair de casa, estar em stress. Pensar só “O que é que vou dar de comer”, “O que é que eu tenho que lavar?”, “vou ter que arrumar”. Isto não é vida para ninguém. Portanto, os filhos saírem de casa vai ser muito mau, esta pessoa vai ter que se habituar.

Agora, é assim, também depende às vezes da capacidade da pessoa, não é? Uma pessoa chega a uma certa altura da vida que pensa “não, isto está mal. (...) vai culpar os pais “porque é que os meus pais não me deixaram estudar? Porque é que não conduziram a minha educação de maneira diferente?” É lógico que não é fácil. Esta pessoa vai sentir-se impotente. Ela vai pensar “porquê com ela?” Uma pessoa vai pensar “porquê eu?,

porquê que eu nunca pude seguir aquilo que sempre quis?, porque é que hoje eu estou dependente de A, B ou C, se eu podia ser autónoma?”. (...) Porque provavelmente a educação que teve foi essa. A mulher é para a casa e para os filhos e para o marido.” (Classificação 3, entrevistada 4).

Exemplo 2 - “ Eu penso que ela, como a amiga expôs a vida que teve, ela se calhar pensa: “Eu poderia ter feito o mesmo”, mas já se sabe, nesta altura é tarde. Porque, como diz a história, já é uma senhora de meia-idade, e se calhar na altura em que ela encontrou a amiga, pensou que poderia ter tido a vida da amiga. Poderia ter tido uma vida familiar e paralelamente uma vida profissional (...) A família também faz falta. Os filhos, o marido. Quando há, realmente, harmonia e quando há paz. Também só a vida profissional, não digo que seja para todas as pessoas, mas às vezes só a vida profissional, torna as pessoas egoístas. As pessoas ficam com umas palas que só vêm a sua profissão e não vêm mais nada para os lados. Eu acho que isso, no fundo, também não é bom. O que acho neste caso da história, é que nós devemos pensar nas duas coisas, paralelamente. Realmente, uma família, com harmonia, com paz, mas também a nossa vida profissional. Também é bom realizar a nossa vida profissional. (Classificação 3, Entrevistada 14)

A figura 1 mostra a percentagem de respostas nos diferentes níveis (alto, médio, baixo) em cada faixa etária (jovens adultas, adultas de meia-idade e

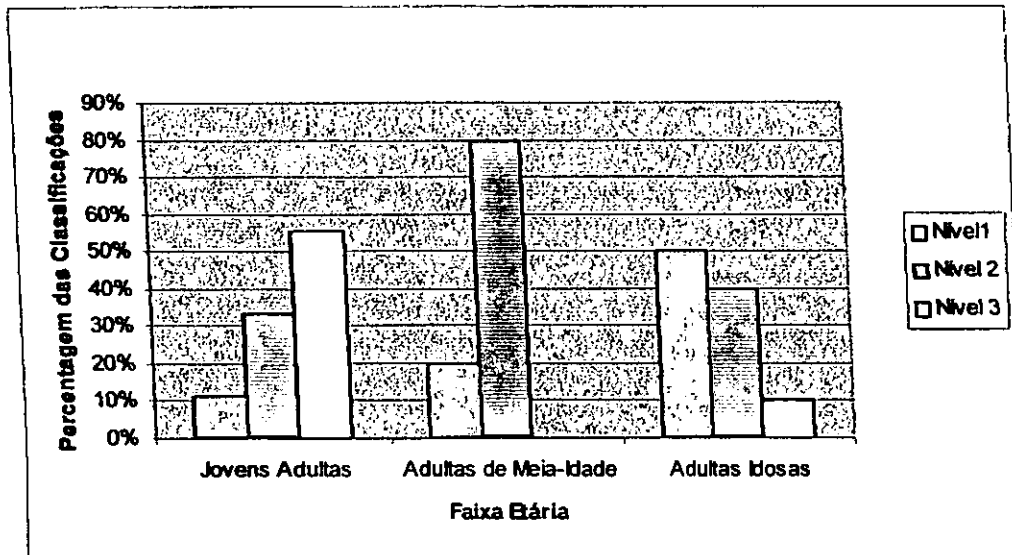


Figura 1 – Percentagens de respostas de nível alto, médio ou baixo em cada faixa etária (jovens adultas, adultas de meia-idade e idosas).

Idosas.

Analisando as diferenças entre os três grupos etários, verifica-se que são poucas as participantes que manifestaram sabedoria, em todos os grupos de idade. Apenas 6 participantes (20%) deram respostas de nível médio e, contrariamente a estudos com sujeitos muito escolarizados, nenhuma participante, no nosso estudo, deu respostas de nível superior.

A figura 2 mostra a média das classificações, isto é, os níveis de conhecimento relacionado com sabedoria (*wisdom-related knowledge*), por faixa etária.

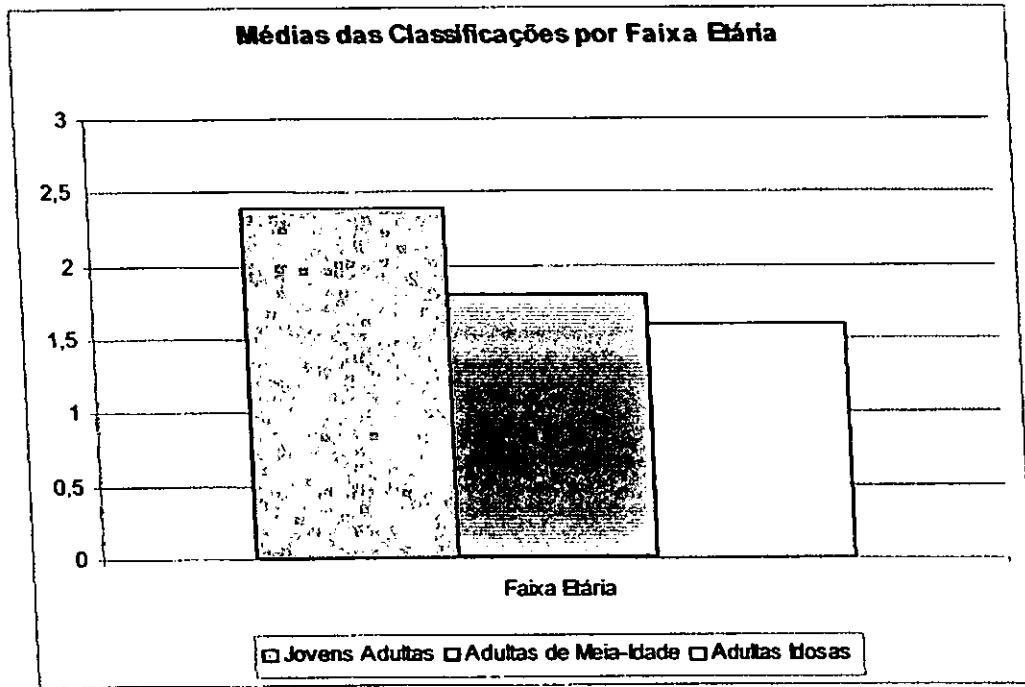


Figura 2 – Média das classificações (nível alto, nível médio, nível baixo), por faixa etária (jovens adultas, adultas de meia-idade e idosas).

Ao contrário do que seria de esperar, foram encontradas diferenças significativas, no desempenho dos participantes em dilemas de sabedoria, por faixa etária. Os desempenhos mais elevados nos dilemas de sabedoria foram dados pelas participantes pertencentes à faixa etária jovens adultas ( $M=2,4$ ), tendo os resultados das jovens adultas sido significativamente superiores aos das outras faixas etárias ( $\chi^2 = 7,56$  gl=1,  $p < 0,01$ ).

Existem diferenças entre os resultados das participantes de meia-idade e as idosas, embora não sejam estatisticamente significativas, no teste do  $\chi^2$ .

Foram, ainda, analisadas no grupo das participantes idosas, as diferenças de desempenho em função da ocupação profissional. Nas restantes faixas etárias não o fizemos, pois todas as participantes exerciam uma ocupação profissional.

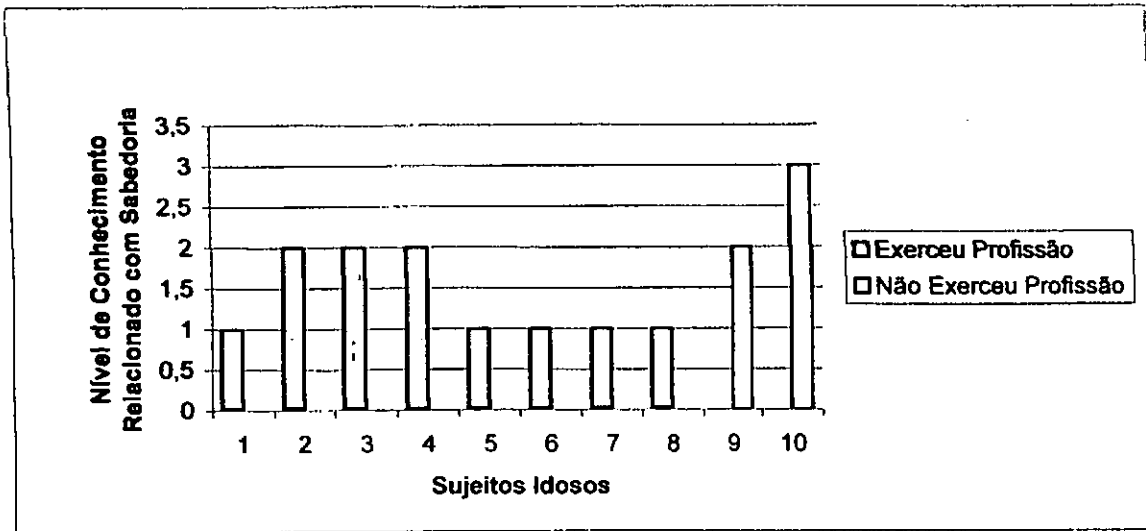


Figura 3 – Nível de conhecimento relacionado com sabedoria dos sujeitos idosos em relação à ocupação profissional.

Como pode ser visto na figura 3, o único protocolo de nível 3 pertenceu a uma participante que exerceu uma profissão remunerada fora de casa (secretária/telefonista). É interessante verificar que a outra idosa que exerceu uma profissão, (costureira), o fez a partir de sua casa, sendo o seu protocolo de nível 2, i.e., de nível baixo.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objectivo central deste estudo exploratório, que utiliza o referencial teórico e metodológico de Baltes e col. foi, por um lado, examinar se existiam diferenças nas respostas de sujeitos pouco escolarizados em relação às respostas dos sujeitos altamente escolarizados e por outro, verificar se é na terceira idade que são dadas a maioria das respostas “relacionadas” com sabedoria (*wisdom-related knowledge*).

Embora a maior parte dos autores, levantem a hipótese de que se encontram respostas sábias, sobretudo na terceira idade, isto é, que a sabedoria seria um ganho positivo da terceira idade, a verdade é que os estudos empíricos mostram que não existem diferenças significativas entre os diferentes grupos etários (Kunzmann & Baltes, 2005). Num estudo de Marchand (2000), por exemplo, em que foram comparadas adultas jovens, adultas de meia-idade e idosas, foram as adultas de meia-idade que deram maior número de respostas relacionadas com a sabedoria. No entanto, as diferenças entre os desempenhos deste grupo, e o dos restantes grupos, foi apenas marginalmente significativa.

No nosso estudo, como atrás foi dito, os resultados mostraram:

- a) Ausência de respostas relacionadas com sabedoria em qualquer grupo de idade. A não existência de protocolos de nível mais elevado em qualquer uma das faixas etárias.

- b) Desempenhos baixos no grupo das participantes idosas.
- c) Desempenhos mais elevados no grupo das jovens adultas.

Se o primeiro resultado, é consistente com o de diferentes investigações, que mostram que são muito poucas as pessoas que manifestam sabedoria, o segundo e o terceiro resultado, já não o são. Quanto ao segundo resultado, a maior parte das investigações (Smith & Baltes 1990; Staudinger, 1992; Staudinger & Baltes, 1994; Baltes, Staudinger, Maercker & Smith, 1995), embora não mostrem melhores desempenhos na terceira idade, não encontram nesta faixa etária, tal como encontramos neste estudo, desempenhos inferiores aos restantes grupos.

Os resultados mais elevados na faixa etária mais jovem são, de certa forma, inesperados. Marchand (2000), encontrou desempenhos superiores na meia-idade. No nosso estudo, encontramos-os nas jovens adultas.

Estas discrepâncias suscitam-nos algumas reflexões:

O facto do grupo de idosas ter apresentado um nível de desempenho mais baixo do que as outras faixas etárias, parece ser consistente com a ideia que o conhecimento relacionado com a sabedoria (*wisdom-related knowledge*) e o seu desenvolvimento são influenciados por outros factores que não apenas a idade.

Assim, simplesmente envelhecer não garante o desenvolvimento de sabedoria (Kunzmann & Baltes, 2005).



Apesar das habilitações literárias destas idosas serem consideradas baixas à luz dos padrões actuais, tendo em conta a coorte a que pertencem, têm razoáveis habilitações literárias, o que parece confirmar a ideia defendida por alguns autores, de que não são as habilitações literárias ou a inteligência académica, *per si*, responsáveis pelo desenvolvimento da sabedoria (Kunzmann & Baltes, 2005). O facto da maioria das idosas (80%) não ter exercido ocupação profissional e, das mesmas serem pouco estimuladas física e intelectualmente, podem ser factores explicativos destes resultados tão baixos.

Marchand (2000), na interpretação dos resultados da sua investigação, em que idosos, altamente escolarizados, não obtiveram os resultados mais elevados, em relação aos restantes grupos de idade, refere-se ao facto das amostras dos estudos de Baltes et al terem uma percentagem significativa de idosas a trabalhar em *part-time* e, enquanto que na amostra portuguesa, a totalidade das idosas estava em casa. Tal afastamento total da vida profissional, associado às rápidas mudanças sociais e tecnológicas da sociedade moderna, pode ser uma limitação ao conhecimento acerca do significado e condutas da vida em geral. No caso do nosso estudo, a maior parte das idosas nunca trabalhou, tendo passado a sua vida num contexto unicamente familiar.

Nas palavras de Meacham (1990), um dos poucos autores que advoga que a sabedoria pode diminuir e não aumentar com o envelhecimento:

“Embora poucos adultos consigam aprender a adaptar-se às mudanças no curso das carreiras, muitos adultos idosos não têm a oportunidade de ficarem a par das inovações técnicas, oportunidades de carreira e mudanças de papéis de homens e mulheres” pp. (206).

A análise qualitativa das entrevistas das idosas, mostrou, ainda, que a maioria teve uma grande dificuldade de descentração, tendo interpretado os dilemas, somente tendo em conta, as suas próprias vidas. De acordo com Erik Erikson (1950-1976), os sujeitos idosos estão na última etapa da vida, em que um dos processos psicológicos essenciais é a Revisão de Vida. As idosas da nossa amostra entravam, durante as entrevistas, num processo de Revisão de Vida e projectavam os seus problemas no dilema. Este comportamento é consistente com a ideia de que, durante a terceira idade, o indivíduo faz, constantemente, uma revisão da sua vida para conseguir aceitar o seu passado, os seus pais, as oportunidades perdidas, sem sentimentos fortes de pesar pelo facto da sua vida não ter sido diferente. No fundo, um trabalho psicológico contínuo que lhe permite a *Integração do Eu*.

Relativamente a este grupo etário, existem duas questões de natureza metodológica que poderão ter influenciado os resultados:

Em primeiro lugar, 8 mulheres idosas desta amostra, estão institucionalizadas num Lar de idosos, há pelo menos cinco anos, o que implica uma diminuição muito significativa da actividade e consequentemente, estimulação cognitiva. Só duas das idosas estão inseridas num Centro de Dia e têm um nível de actividade e de ocupação muito semelhante ao que sempre tiveram ao longo das suas vidas.

Em segundo lugar, o grupo em causa era mais idoso do que os sujeitos idosos participantes em estudos anteriores. Por exemplo, no estudo de Marchand (2000), a média de idades das participantes idosas é de 69 anos. A média de idades das idosas da amostra do presente estudo é de 81,4 anos. Baltes, Staudinger, Marcker, & Smith (1995) referem que até aos 80 anos, as idosas têm um desempenho equivalente aos jovens. A partir dos 80 anos espera-se um declínio nas respostas de Sabedoria, o que poderá estar relacionado com um declínio cognitivo relacionado com a idade.

Por outro lado, é importante salientar que Ardelt (2004, 2005), critica a metodologia do Paradigma de Berlim, na medida em que considera que a sabedoria deve ser avaliada caracterizando as pessoas sábias e não a sabedoria do seu conhecimento.

Num estudo qualitativo efectuado em 2005, esta autora procurou investigar quais as estratégias que as pessoas sábias utilizam para lidar com o sucesso e com os obstáculos das suas vidas. Participaram 180 idosos, com idades compreendidas entre os 59 e os 85 anos. Utilizou um

questionário padronizado com 132 itens de sabedoria potencial, seleccionados de escalas que avaliam dimensões cognitivas, afectivas e reflexivas, tal como foram operacionalizadas no seu modelo.

Descobriu que os idosos com elevados níveis de sabedoria utilizavam estratégias de nível elevado, tais como: distanciamento mental, coping activo, tomar controlo da situação, aplicação de lições de vida a outras situações.

Para esta autora, a sabedoria pode ser o segredo do envelhecimento com sucesso (Ardelt, 1995). Num estudo longitudinal em que participaram 82 mulheres e 39 homens, concluiu que a sabedoria aumenta a satisfação de vida. Propõe que o grau de bem-estar entre os idosos está directamente relacionado com o grau de desenvolvimento psicossocial ao longo do curso de vida e que este pode ser medido avaliando o grau de sabedoria na terceira idade.

Estes resultados são importantes na medida em que apontam para que a educação ao longo da vida, especialmente com idosos, tenham como foco a sabedoria e o seu desenvolvimento e não meramente o desenvolvimento da conhecimento estritamente intelectual (Ardelt, 2000).

As participantes mais jovens, pertencem, na sua maioria, a um curso de formação profissional. Estão a recomeçar a vida profissional (e, em alguns casos, pessoal) e demonstram um grande interesse em trabalhar numa profissão de ajuda (ajudante de lar).

Os resultados mais elevados neste grupo etário, por um lado, parecem ser consistentes com a ideia de que é o período da adolescência tardia/jovem adulto a idade em que emerge o conhecimento relacionado com sabedoria (Kunzmann & Baltes, 2005) e por outro, que as experiências gerais da vida, o treino, certas práticas profissionais e certas preferências motivacionais (tais como um interesse na compreensão dos outros), parecem fulcrais para o desenvolvimento da sabedoria (Smith & Baltes, 1994; Staudinger, Smith & Baltes, 1992).

Estes resultados apontam para o facto das respostas de sabedoria poderem estar mais associadas a *factores de personalidade* do que a factores como a idade ou as habilitações literárias dos indivíduos. Staudinger, Dörner & Mickler (2005). Levantam uma questão pertinente em relação a este tópico: Será que a sabedoria é, por si própria, um traço de personalidade (ou uma constelação de características de personalidade) ou o produto da correlação de certas características de personalidade? Ou poderá ser ambas as alternativas?

Para estes autores, a resposta passa por diferenciar dois tipos de Sabedoria, nomeadamente: 1) *Sabedoria Pessoal*, que se refere ao *insight* de um indivíduo em relação à sua própria vida, 2) *Sabedoria Geral*, diz respeito aos *insights* em relação à vida em geral. A primeira considera a Sabedoria uma característica da personalidade e a segunda abordagem

considera a Sabedoria um objecto teórico que pode ser observado em contextos individuais ou sociais.

No que diz respeito a futuras investigações, seria pertinente perceber quais os resultados de idosos mais jovens, não institucionalizados, pouco escolarizados, em dilemas que procuram avaliar a sabedoria. Seria também interessante aplicar aos participantes de diferentes faixas etárias, um questionário de personalidade, seguindo a linha teórica de Ardelt, para percebermos quais as características de personalidade que podem estar subjacentes a diferentes desempenhos, em dilemas de revisão de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objectivo deste estudo exploratório foi o de analisar de que modo pessoas, com baixas habilitações literárias, resolvem dilemas de sabedoria. Pretendeu-se, ainda, verificar se, numa amostra pouco escolarizada, é na terceira idade, tal como é geralmente hipotetizado, que são dadas a maioria das respostas “relacionadas” com a sabedoria. Para tal utilizou-se o quadro teórico e a metodologia de Baltes e col.

Os principais resultados encontrados mostram: a) a não existência de respostas de nível superior, em qualquer uma das faixas etárias, b) desempenhos de nível baixo no grupo das participantes idosas, c) desempenhos mais elevados no grupo das jovens adultas.

O primeiro resultado é consistente com os da generalidade dos estudos (cf. Baltes, Staudinger, Maercker & Smith, 1995; Marchand, 2000; Staudinger & Baltes, 1994; Smith & Baltes, 1990, entre outros) que mostra que são raras as respostas que revelem sabedoria, reforçando a ideia, defendida pela maioria dos autores, de que a sabedoria é um conceito ideal.

O segundo e o terceiro resultado não são consistentes com os resultados encontrados em estudos com amostras altamente escolarizadas. Com efeito, a maior parte desses estudos (uma excepção é o estudo de Marchand (2000) com participantes portuguesas) mostra que é na terceira idade que se encontra o maior número de respostas relacionadas com

sabedoria. No nosso estudo, as idosas dão poucas respostas relacionadas com sabedoria, enquanto que as jovens adultas dão o maior número de respostas desse nível.

Alguns factores podem ser responsáveis por estes resultados, inesperados, nomeadamente: a) o facto das idosas da nossa amostra terem uma média de idade superior à média de idade das participantes idosas da maior parte dos estudos realizados no âmbito da sabedoria, b) o facto de que, contrariamente aos estudos referidos na alínea anterior, a maior parte das idosas da nossa amostra estar institucionalizada, c) o facto de que a maioria das participantes idosas não ter exercido, no passado, qualquer actividade profissional.

Um dos factores identificado como facilitador do conhecimento relacionado com sabedoria é a “interacção com alguém significativo” (Staudinger & Baltes, 1996). O isolamento dos idosos da restante população através da colocação em lares, prática característica das sociedades ocidentais, pode diminuir substancialmente as interacções significativas e, conseqüentemente, diminuir a probabilidade dos idosos manifestarem sabedoria (Jordan, 2005).

As adultas mais jovens poderão, por seu lado, ter beneficiado de experiências de vida potenciadoras de desenvolvimento de conhecimento relacionado com a sabedoria, a saber: a) o contacto precoce com novas tecnologias, b) a exposição constante à informação (Jordan, 2005), entre



outras. Embora a nossa amostra seja muito pequena, o que nos obriga a ter uma grande contenção na interpretação dos resultados, os resultados obtidos sugerem que terá havido interferência de efeitos de coorte, ou de geração. Para superar tal interferência seria necessário efectuar estudos longitudinais, ou seja estudar a mudança da sabedoria ao longo do ciclo de vida de uma mesma amostra.

Em termos de síntese, os resultados obtidos com uma amostra de participantes pouco escolarizadas não são consistentes com os resultados de estudos com amostras altamente escolarizadas. Dada a reduzida dimensão da nossa amostra, o que torna este estudo, como tivemos diversas oportunidade de frisar, numa abordagem exploratória, e dado o facto de que participantes idosas se encontravam institucionalizadas seria necessário efectuar novas investigações com amostras mais numerosas, com idosas não institucionalizadas e com novos instrumentos de avaliação (e.g., o questionário 3D-WS de Mónica Ardelt) mais acessíveis a este tipo de participantes.

Pelo facto de que praticamente todos os estudos sobre sabedoria analisarem os desempenhos de participantes femininas seria, ainda, interessante estudar-se o desempenho de participantes do sexo masculino, quer em estudos verticais, quer longitudinais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardelt, M. (1995). Wisdom in the later years: a life course approach to successful aging. Retirado em 2006, Março, da base de dados EBSCO.
- Ardelt, M. (2000). Intellectual versus wisdom-related knowledge: The case for a different kind of learning in the later years in life. *Educational Gerontology*, 26, 771-789.
- Ardelt, M. (2004). Where wisdom can be found? *Human Development*, 47, 304-367.
- Ardelt, M. (2005) How wise people cope with crises and obstacles in life. *Revision*, 28, 7-19).
- Aspinwall, L. & Staudinger, U. (2003). A Psychology of Human Strengths: Some Central Issues of an Emerging Field. *A Psychology of Human Strengths*. Ed. APA: Washington D.C.
- Bacon, S.F.(2005). Positive psychology's two cultures. *Review of General Psychology*, 9, 181-192.
- Baltes, P. (1987). Theoretical propositions of Life-Span developmental Psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- Baltes, P., & Smith, J. (1990). Towards a psychology of wisdom and its ontogenesis. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* ( pp. 87-119). Cambridge: Cambridge Press.
- Baltes, P. & Freund, A. (2003). Human Strengths as the Orchestration of Wisdom and Selective Optimization With Compensation. *A Psychology of Human Strengths*. Ed. APA: Washington D.C.
- Baltes, P., Kunzmann, U., & Stange, A. (n.d.) Wisdom: The integration of mind and body. *Center of Lifespan Psychology*, 196-200.
- Baltes, P., & Staudinger, M. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Corrent*

*Directions in Psychological Science*, 2(3), 75-81. Retirado em Fevereiro

2, 2005, da base de dados Psychology and Behavioral Collection.

Baltes, P., Staudinger, U., Maercker, A. & Smith, J. (1995). People nominated as wise:

A comparative study of wisdom-related knowledge. *Psychology and Aging*, 10 (2), 155-166.

Baltes, P.B.(2004). *Wisdom as an orchestration of mind and virtue*. Book in

preparation. Retirado em Janeiro, 2007, de [www.baltes-paul.de/overview.htm](http://www.baltes-paul.de/overview.htm)

Birren, J. & Fisher, L. (1990). The elements of wisdom: Overview and integration. In

R.Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 317-332).Cambridge: Cambridge Press.

Birren, J. & Svensson, C. (2005). Wisdom in history. In R.Sternberg (Ed.), *A Handbook*

*of Wisdom* (pp.3-31). New York: Cambridge University Press.

Bluck, S. & Gluck, J. (2005). From the inside out: People's implicit theories of wisdom.

In R. Sternberg (Ed.), *A handbook of Wisdom* (pp.84-110). New York: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1990). The psychology of wisdom: An

evolutionary interpretation. In R.Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp.25-51). Cambridge: Cambridge Press.

Erikson, E. (1950-1976). *Infância e Sociedade*. Zahar Editores.

Erikson, E., Erikson, J., Kivnick, H. (1986). *Vital involvement in old age*. New

York/London: W.W. Norton & Company.

Jordan, J.(2005). The quest for wisdom in adulthood. In R. Sternberg (Ed.), *A handbook*

*of Wisdom* (pp.160-188). New York: Cambridge University Press.

Jason, L., Reichler, A., King, C. & col. (2001). The measurement of wisdom: a

preliminary effort. *Journal of Community Psychology*, 29(5), 585-598.

- Kitchener, K.S. & Brenner, H. (1990). Wisdom and reflective judgement: Knowing in the face of uncertainty. In R.Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* ( pp. 212-229). Cambridge: Cambridge Press.
- Kohlberg, L. & Armon, C. (1984). Three types of stage models used in the study of adult development. In Commons, Richards & Armon (Eds.), *Beyond formal operations*, (pp.384-394). New York: Praeger.
- Kramer, D. (1990). Conceptualizing wisdom: the primacy of affect-cognition relations. In R.Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp.279-313). Cambridge: Cambridge Press.
- Kunzmann, U. & Baltes, P. (2005). The Psychology of wisdom: Theoretical and empirical Challenges. In R.Sternberg (Ed.), *A handbook of Wisdom* (pp.110-135). New York: Cambridge University Press.
- Levinson, D.J.(1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13.
- Loevinger, J. (1976-1982). The Domain: Ego and Character. *Ego Development*. London: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Lourenço, O. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral: Teoria, Dados, Implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Marchand, H. (1994). Sabedoria: Uma questão milenária, uma questão actual. *Brotéria*, 138, 247-266.
- Marchand, H. (2000). O desempenho de docentes vs profissionais não docentes em dilemas que avaliam sabedoria. *Revista de Educação*, IX (2), 41-47.
- Marchand, H. (2001). *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*. Coimbra:Edições Quarteto.

- Marchand, H. (2003). Overview of the psychology of wisdom. Recolhido em Março 3, 2005, <http://www.prometheus.org.uk/publishing/journal/papers/MarchandOnWisdom>.
- Marchand, H. (2004). O desenvolvimento da reflexividade na vida adulta: Teoria, dados e implicações na formação. *Revista de Educação. XII (1)*, 91-101.
- Marchand, H. (2005). *A Idade da Sabedoria*. Porto: Âmbar.
- Marchand, H. (2006). Psychological approaches to wisdom – strenghts, limitations and a proposal to integrate them. Artigo não publicado.
- Meacham, J. A. (1990). The loss of wisdom. In R.Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* ( pp.181-211). New York: Cambridge University Press
- Maslow, A. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Pascual-Leone, J. (1990). Wisdom: Toward organismic processes. In R.Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp.244-278). Cambridge: Cambridge Press.
- Snarey, J. (1998). Ego Development and the Etichal Voices of Justice and Care: An Eriksonian Perspective. *Personality Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi M. (2000). Positive psychology – an introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Staudinger, U., Smith, J. & Baltes, P. (1992). Wisdom-related knowledge in a life review task: Age Differences and the role of professional specialization. *Psychology and Aging*, 2, 271-281.
- Staudinger, U., Smith, J. & Baltes, P. (1994). *Manual for the assessment of wisdom related knowledge*. Berlim: Max Planck Institute for Human Development and Education.

- Staudinger & Baltes (1994). Occupational settings facilitating wisdom-related knowledge: the sample case of clinical psychologists. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62 (5), 989-999.
- Staudinger, U. & Baltes, P.(1996). Interactive Minds: A facilitative setting for wisdom-related performance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (4), 746-762.
- Staudinger, U.; Dorner, J., Mickler, C. (2005). Wisdom and personality. In R. Sternberg (Ed.), *A handbook of Wisdom* (pp.191-219). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (3), pp. 607-627.
- Sternberg, R. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2(4), 347-365.
- Sternberg, R. (1990). *Wisdom: Its natures, origins and development*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36 (4), 227-245.
- Sternberg, R. (2004). Why smart people can be so foolish. *European Psychologist*, 9 (3), 145-150.
- Trowbridge, R.H. (2005). *The Scientific Approach on Wisdom*. Tese de doutoramento não publicada. Retirada em Dezembro de 2006, de [www.cop.com/wisdom\\_pg.html](http://www.cop.com/wisdom_pg.html)
- Tuckman, B. (1994) *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vandenplas-Holper, C. (2000). *Desenvolvimento Psicológico na Idade Adulta e Durante a Velhice*. Lisboa: Edições Asa.

Webster, J.D. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. *Journal of Adult Development*, 10 (1), 13-22.

ANEXOS



# ANEXO I

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

1	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	<p>“Pode não ter tido uma profissão certa, pode ter medo de deixar os filhos” 3</p> <p>“Pode ter tido problemas financeiros” 3</p> <p>“Sentiu stress, sentiu-se mal, sentiu solidão, isolase” 3</p>		<p>“Depende dos anos que ficou em casa” 3</p> <p>“Depende da vida de casada que tinha” 3</p>		
Baixa (2,1)	<p>“Ela pode estar feliz, é casada, tem filhos, mas estar sempre em casa, não é bom” 2</p> <p>“Não sei, por causa dos filhos.” 2</p>	<p>“Só saindo de casa e indo às compras e falar com alguém” 2</p>			

## COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

1	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)					
Baixa (2,1)					

OBSERVAÇÕES: Muito centrada na sua própria experiência. Opiniões absolutistas, dificuldade de descentração. Parece ter estado um pouco “fora” do dilema. Classificação Geral: 2

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

2	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)	"Podia sentir-se impotente, fica um desejo por realizar" 5				
Média (4,3)	<p>"Lembra-se que teve que optar pela família ou pela carreira profissional" 3</p> <p>"Porque gostava de constituir família, ter filhos, casar. Se calhar sentia-se mais realizada assim." 3</p>	"Os problemas financeiros, se os teve, podem não ter sido assim tantos. Ela pode ter trabalhado em casa." 3	"Sentia-se realizada, bem. Depende, consoante a vida. O que se passa dentro de casa. Se dá bem com o marido ou não. Se dá bem com os filhos" 3	"Depende de quais eram os objectivos dela. Há pessoas que só vivem para a profissão, para a carreira. Depende que qual era a prioridade dela" 3	
Baixa (2,1)	"Não se sentiu realizada. Isso também afecta a auto-estima dela" 2				

Manuela Portas	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)	<p>"Aqui não diz, vou ter que imaginar" 5</p> <p>" A sua história de vida mais detalhada, Aqui só está o mínimo" 5</p> <p>"Acho que fica com tendência a ficar deprimida, com medo de sair à rua, não se sente bem com ela própria. Com depressões, até com suicídio, se calhar" 5</p>				
Média (4,3)	<p>"Se calhar não tinha com quem deixar os filhos" 3</p> <p>"Depois, ao ficar em casa também há menos rendimentos" 3</p> <p>"Se calhar os horários não davam, não dão para conciliar. Pode ter tido alguma doença, algum acidente que a incapacitasse para o trabalho" 3</p>	<p>"Em casa também se pode ir fazendo alguns trabalhos para ir ganhando algum dinheiro. Passar a ferro ou fazer costura, quem souber. Tomar conta de crianças" 3</p>			
Baixa (2,1)	<p>"Mas uma mãe que trabalha não é uma mãe presente" 2</p> <p>"Esteve mais presa, não tem liberdade. Dedicou-se à família e aos filhos. Quase não teve tempo para ela própria" 1</p>				

### **COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA**

Observações: A participante define claramente o dilema, coloca dúvidas e mostra que necessita de ~~mais informação~~ **mais informação** do que a que se encontra explícita na história.

Classificação global: Médio (3)

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

3	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	<p>“Ela poderá, durante uma fase da vida dela concentrar-se e ainda tem tempo de seguir uma profissão.” 3</p> <p>“Mas trabalha? Pode ou não trabalhar, não é? 3</p>	<p>“Tem que arranjar alguma forma de sustento, se tem pouca escolaridade, tem que arranjar uma formação” 3</p>		<p>“Depende da base que tiver, da educação, o que se passou no seu passado” 3</p>	
Baixa (2,1)	<p>“Se ela for uma pessoa fraca, ela vive com o filhinho dela. Geralmente pessoas assim, fracas, encostam-se às famílias” 1</p> <p>“Esta amiga decidiu encontrar-se. Dou-lhe os parabéns” 1</p> <p>“Anulou-se, foi-se anulando” 2</p> <p>“Na sociedade em que vivemos só as mulheres que são doentes, ou que têm algum problema físico ou que são</p>				

## COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

3	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	“Essas pessoas acabam muitas vezes por ser frustradas, acabam por ter muitas depressões. Falta aquela realização pessoal” 3				
Baixa (2,1)	<p>“Acho que lhes falta uma força interior para lutar, essas lutas são com muito sacrifício” 2</p> <p>“Hoje em dia não admito que exista uma mulher assim” 1</p> <p>“As mulheres quando têm força são mulheres corajosas” 2</p>				



OBSERVAÇÕES: Muito centrada na sua própria experiência. Opiniões absolutistas, dificuldade de descentração.

Classificação Geral: **2/3**

## COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

4	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)	<p>“ Esta pessoa sente um sentimento de revolta. Mesmo com ela própria porque sabe que não conseguiu ir mais além. Porque provavelmente a educação que teve foi essa. “ 5</p> <p>“Provavelmente vai culpar os pais. (...). Esta pessoa vai sentir-se impotente.” 5</p>				
Média (4,3)	<p>“Se calhar teve um companheiro que achava que a mulher tinha que ficar em casa” 3</p> <p>“Não tinha quem tratasse dos filhos” 3</p>		<p>“Antigamente havia muito disso” 3</p> <p>“ Provavelmente teve um pai que não a deixou estudar” 3</p> <p>“ Antigamente eram os pais que decidiam” 3</p>	<p>“Depende às vezes da capacidade da pessoa, não é?” 3</p>	<p>“Também depende muito da forma como esta mãe vai ser tratada depois dos filhos saírem de casa, não é?” 3</p>
Baixa (2,1)	<p>“ É lógico que não. Esta pessoa nem como mãe nem como mulher se sentiu realizada alguma vez” 1</p>				

Rey	factual da pragmática da vida.	processual	contextos de vida.	valores	Imprevisibilidade Da vida.
Elevada	<p>“Vai acabar por se criticar a ela própria porque também não teve vontade de ir mais além”<sup>5</sup></p> <p>“Vai pensar como mãe: Os meus filhos não têm culpa. Não quer dizer que não existam pessoas que culpabilizam até os seus próprios filhos, só porque viveram para eles”<sup>5</sup></p>				
Média	<p>“Deixa de fazer vida própria e passa a tratar só dos filhos”<sup>3</sup></p> <p>“Vai estar sempre a solucionar os problemas dos filhos”<sup>3</sup></p> <p>“É lógico que os problemas foram bastantes: criar os filhos, não sair de casa, estar em stress.”<sup>3</sup></p>		<p>“Ela podia ter um marido ou podia não ter. Mas a pessoa monetariamente, nunca teve nada dela”<sup>3</sup></p>		
Baixa					

**Observações:** A participante não se centra nas dúvidas nem necessita de mais informação adicional. Não define claramente o problema, mas compreende-o contextualizando-o temporalmente. Analisa as situações através de diferentes perspectivas, tendo em conta os sentimentos da personagem principal.

**Nota global: 3**

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

5	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	<p>“Ela pode sentir-se realizada por ter ficado só com a família ou pode não ter sentido”<sup>3</sup></p> <p>“Se ela seguiu o caminho que quis, não se sente muito frustrada, o pior é se existiram obstáculos que a fizeram desistir do que quis seguir”<sup>3</sup></p> <p>“Não sei se ela se sente ou não frustrada, não sei”<sup>3</sup></p>				
Baixa (2,1)	<p>“Ela só se pode sentir feliz e realizada se foi aquilo que ela escolheu”<sup>2</sup></p> <p>“Ela pode pôr-se à frente da família se o marido ficar doente”<sup>2</sup></p>			“Cada qual toma as suas decisões, eu tomei a minha” <sup>2</sup>	

## COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

5	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)					
Baixa (2,1)	“Ela tem essa maneira de vida, tem a profissão dela, entra em casa e está sozinha. Eu não consigo imaginar. Para mim é terrível” 1				

OBSERVAÇÕES: Muito *centrada* na sua *própria* experiência. Opiniões *absolutistas*, dificuldade de *descentração*.

Classificação Geral: 2

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

6	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	<p>“Nós não sabemos(problemas e soluções)” 3</p> <p>“Porque há pessoas que optam pela família e pelo lar e são felizes assim.”3</p> <p>“ Se a opção que fez foi por gosto, acho que se sentia realizada.” 4</p>	<p>“Podia dar-se como voluntária para os bombeiros, para uma coisa assim...quando economicamente não precisam de trabalhar”3</p> <p>“Depois ela pode voltar a estudar ou optar por uma profissão. Mais tarde pode conseguir”3</p>		<p>“Acho que há pessoas que não dão tanta importância à profissão, acho que cada um é que tem de decidir” 3</p> <p>“Depende, depende de cada um. Mas se calhar quando as coisas são excessivas demais , muitas pessoas acabam por entrar em depressões” 3</p>	
Baixa (2,1)	<p>“Provavelmente teve problemas económicos. Se não se tivesse dedicado só à família podia ter adquirido mais conhecimentos.” 2</p>				



### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

6	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	<p>“Se ela não tivesse seguido a profissão que gostasse para cuidar dos filhos ia sentir-se frustrada.”<sup>3</sup></p> <p>“Sente-se revoltada, se calhar, por não ter optado por continuara a trabalhar” <sup>3</sup></p>	<p>“ Ela teve acontecimentos bons e maus. A pessoa pode ver sempre o lado positivo e o lado negativo, em comparação com as outras pessoas” <sup>3</sup></p>	<p>“Porque há maridos que muitas vezes é que impõem... não querem que seja outra pessoa a cuidar dos filhos”. <sup>3</sup></p>		
Baixa (2,1)					

**OBSERVAÇÕES:** A participante não coloca dúvidas ou questões em relação à informação presente no dilema.  
Classificação global: 3

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

7	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	<p>“Uma vida preenchida... marido filhos, ter aqueles pensamentos de como devemos educar, de como devemos criar” 3</p> <p>“Ela sem trabalho e sem nada poderá sentir-se um bocadinho deslocada” 3</p> <p>“Pode ser muito caseira, não gostar de sair, pode querer ser como a mãe. Isto dá muito que pensar” 3</p>	<p>“Provavelmente os amigos que escolheram a profissão podem ter filhos e não serem casados. Podem não estar dispostos a falarem connosco ou podem não dizer aquilo que não queremos ouvir.” 3</p> <p>“ Ela pode começar a fazer algo, mesmo dentro de casa, rendas, um hobbie qualquer. Vai ganhando algum dinheiro e não se sente sozinha” 3</p>	<p>“Tudo vai depender do marido que ela tiver também” 3</p>	<p>“São pessoas diferentes também cada cabeça, cada sentença” 3</p> <p>“ Cada um é como cada qual” 3</p> <p>“Há pessoas que pensam que nós mulheres devíamos estar em casa a tomar conta dos filhos” 3</p> <p>“Há muitas maneiras de pensar” 3</p> <p>“Porque para um pode estar bem e para outro pode não estar” 3</p>	
Baixa (2,1)	<p>“Acho que a mulher jovem pensou melhor.” 2</p> <p>“Acho que a jovem fez melhor, É uma vida vazia. E vai chegar a uma altura da vida em que ela vai parar para pensar porquê.” 2</p> <p>“As pessoas não se devem aprender</p>				<p>“Há muitas coisas variáveis nestes aspectos, nós temos que pensar bem” 2/3</p>

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

7	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	<p>“Quando eles forem para a escola ela vai sentir-se sozinha no mundo que criou para ela” 3</p> <p>“É capaz de lhe custar bocadinho a superar isso, porque vai deixar de ter as crianças ao pé dela.” 3</p> <p>“A opção pode não ter sido dela, pode querer fugir a ser maltratada na casa dos pais e ter ido para pior” 3</p>				
Baixa (2,1)	<p>“Vai haver muitos obstáculos na vida dela. Ela poderá pensar que podia ter feito outras opções” 2</p> <p>“Qualquer pessoa deve trabalhar e deve sair de casa. Deve ser mãe e trabalhadora ao mesmo tempo” 2</p>				

**OBSERVAÇÕES:** A participante mostra no seu discurso, por diversas vezes a necessidade de mais informação sobre a personagem principal da história, explora o problema tendo em conta diferentes perspectivas, tem em conta a complexidade do problema e a dificuldade da decisão.

Classificação geral: 3

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

8	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	<p>“Porque quis criar os filhos. Não sabia se numa creche ou numa ama os iam tratar bem ou mal. Optou por ficar em casa com eles. Não sei se procurou ou não trabalho. Aqui não explica nada. Se foi procurar e não conseguiu emprego em lado nenhum” 3</p>		<p>“Depende da família que ela teve. A família pode ter ajudado muito a vida dela” 3</p>		
Baixa (2,1)	<p>“Se ela teve uma vida boa, deve estar satisfeita. Mas se teve uma vida má deve estar muito insegura da vida dela” 2</p> <p>“Se calhar ela gostava de ter convivido com outras pessoas. Levar outra vida. A vida de casa é sempre a mesma coisa” 2</p> <p>“Criar os filhos, tratar sempre dos filhos, do marido, da casa... foi sempre a vida dela” 1</p>		<p>“ A vida nessa altura era muito difícil” 2</p>		

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

8	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)					
Baixa (2,1)	“ Acho que seria melhor ela ter saído de casa. É uma vida muito difícil estar fechada em casa.” 1				

OBSERVAÇÕES: Não tem consciência do conflito nem da dificuldade e complexidade da decisão. Tem necessidade de informação adicional. O seu discurso é pautado por opiniões absolutistas, muito centradas na sua própria experiência de vida. Classificação Geral 2



### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

9	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da imprevisibilidade Da vida.
Elevada					
Média (4,3)	<p>“Porque a pessoa que fica em casa a cuidar dos filhos e não tem essa parte profissional, é capaz de ter uma vida diferente. Esta personagem deu muito valor à família na vida dela.” 3</p> <p>“É capaz de ter sentido arrependimento de não ter conciliado as duas partes” 3</p> <p>“Ela pode não se ter sentido reconhecida” 3</p> <p>“As dificuldades são o baixo orçamento para compras, o trabalho não é reconhecido, é uma tarefa difícil” 3</p>		<p>“Antigamente é que não havia muita abertura para a mulher trabalhar fora. Na altura, a mulher era feita para estar em casa”3</p>		
Baixa (2,1)	<p>“Bem, a que ficou em casa, ficou para criar os filhos” 2</p> <p>“A outra amiga deve sentir-se vazia” 1</p> <p>“Acho que vai sentir uma</p>				

## COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

9	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	<p>“Ela vai encontrar solidão e injustiça” 3</p> <p>“Vai sentir-se pouco reconhecida como pessoa” 3</p> <p>“A rotina de casa é muito difícil é rotineira. Sente muita revolta”. 3</p> <p>“Não teve, provavelmente, pessoas com quem partilhar os seus sentimentos. Ela não pode expressar os seus sentimentos” 3</p>				
Baixa (2,1)	<p>“Em casa nós embrutecemos” 1</p> <p>“Mas a outra personagem também sofre, sofre de solidão”2</p> <p>“Provavelmente esta senhora não teve uma profissão porque não teve opções” 2</p>				

OBSERVAÇÕES: Muito centrada na sua própria experiência. Opiniões absolutistas. Classificação Geral: 3

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

10	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)					
Baixa (2,1)	<p>“Nunca arranhou uma profissão, teve que arranjar uma forma de passar o tempo.” 1</p> <p>“Ficou em casa para dar mais atenção aos filhos”2</p> <p>“Tinha os filhos e não tinha quem a ajudasse a criá-los e decidiu ser ela a criá-los.” 2</p> <p>“Só enquanto têm filhos pequenos é que estão acompanhadas”. 2</p> <p>“Se tivesse uma profissão, acho que podia viver melhor o dia-a-dia.” 1</p> <p>“Penso que lhe fazia falta o ordenado e o tempo passava melhor a trabalhar” 2</p>	<p>“Talvez tenha tido problemas” 1</p> <p>“Não fazem descontos e depois é pior” 1</p>			

## COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

10	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	“Podia-se dar mal com o marido e terem-se separado. Assim as despesas eram mais pesadas. Não sabemos o tipo de vida que teve.” 3				
Baixa (2,1)					

OBSERVAÇÕES: Muito centrada na sua própria experiência. Opiniões *absolutistas*, dificuldade de *descentração*. Parece ter estado um pouco “fora” do dilema. Classificação Geral: 2

11	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	<p>“Lembra-se que nunca trabalhou fora de casa, viveu sempre para a casa e agora vê-se sem futuro. Vai ter que começar de novo.” 3</p> <p>“ Ou foi ela que não quis ou foi o marido que não deixou. Ou ela quis dedicar-se mais aos filhos.” 3</p>		<p>“Provavelmente foi o marido que não a deixava ir trabalhar. Antigamente os homens eram assim. Obrigavam as mulheres a ficar em casa a cuidar dos filhos” 3</p> <p>“Antigamente não havia o emprego que há hoje” 3</p> <p>“ Antigamente as mulheres era cuidar da casa e dos filhos. Antigamente era muito isto.” 3</p>		
Baixa (2,1)	<p>“Agora sente-se sozinha, sente-se sozinha, sem ninguém” 2</p> <p>“Ela sempre viveu em função da casa” 2</p> <p>“Provavelmente o marido não queria que ela trabalhasse” 2</p> <p>“Problemas não se pode dizer que tenha tido. Problemas tem aquela pessoa que tem que</p>				

11	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	<p>“ Não sei muito bem, será que o marido deixou? Será que fez pressão para que ela procurasse? Ou será que foi ela que não quis?”<sup>3</sup></p>				
Baixa (2,1)	<p>“Nunca trabalhou, esteve sempre em casa. Eu penso que a vida desta pessoa vai ser sempre mais difícil do que aquela que trabalhou sempre” <sup>2</sup></p> <p>“Ficou por ali porque também não procurou trabalhar fora de casa. Ela não teve iniciativa própria. Foi-se acomodando, acomodando. Depois chegou a um ponto em que não tinha nada” <sup>2</sup></p> <p>“Ela não teve decisão própria, foi-se acomodando e o resultado foi ficar sozinha” <sup>1</sup></p>				



OBSERVAÇÕES: Muita dificuldade de descentração, “cola-se” há sua própria história de vida para explicar a situação da personagem principal do dilema. Coloca algumas dúvidas, mas a maioria das suas opiniões são absolutistas, uma vez que se baseiam principalmente na sua experiência de vida. Classificação geral: 2

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

12	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)		"Tentava não se isolar em casa, sair. Ir ao café, ir passear, ir à praia, conhecer Portugal, fazer excursões" 3	" Não sei, cada pessoa tem a sua maneira de vida. Todos temos a vida diferente uns dos outros".3		
Baixa (2,1)	<p>"Porque achou que era melhor assim para cuidar dos filhos, para proteger os filhos" 2</p> <p>"Não quer por os filhos em amas" 2</p> <p>"Acho bem que a mulher fique em casa" 2</p>				

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

12	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)					
Baixa (2,1)	“Eu acho que ela ficou bem, num certo aspecto criou os filhos, fez tudo pelos filhos.” 2				

**OBSERVAÇÕES:** Não tem consciência do conflito, *nem* da complexidade da situação. Não necessita de mais informação adicional. Não *tem* dúvidas. Todo o discurso é efectuado de uma forma absolutista. **CLASSIFICAÇÃO GLOBAL: 2**

13	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	<p>"Pode ter sofrido de solidão ou pode não ter sofrido" 3</p> <p>"Se calhar por causa do marido, se calhar por causa dos filhos. No caso desta mulher, não sei" 3</p>			"Nós não somos todos iguais" 3	
Baixa (2,1)	<p>"Eu acho que aquela mulher que trabalha tem mais vida do que a que está em casa" 2</p> <p>"A pessoa que está em casa não tem à vontade" 2</p> <p>"Dificuldades? É que uma pessoa fechada em casa sente-se mais só" 2</p> <p>"Triste, sentiu-se muito triste. Se eu estivesse em casa sentia-me muito triste" 2</p>				

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

13	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	“ Ela pode ter ficado em casa por motivo dos filhos ou devido ao marido. Ou tinha uma vida boa e podia ficar em casa, ou não gostava de trabalhar. Seria pelo marido, seria pelos filhos, seria de sua autoria?” 3				
Baixa (2,1)	“Em casa uma mulher não pode ser feliz, em casa não aprendemos nada” 1				

**OBSERVAÇÕES:** A participante *não tem necessidade de* mais *informação*, O problema *não está bem definido*. Opinião *absolutista*.  
Classificação Geral: 2

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

14	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)		<p>“Poderá ter tido uma ocupação que lhe desse alguma estabilidade financeira” 3</p> <p>“Não se sabe se encontrou ou não essa ocupação” 3</p> <p>“Ela podia tentar ver a área em que tinha mais capacidade e mais disponibilidade e tentar fazer alguma coisa.”3</p>	<p>“Depende da pessoa. Ela pode sentir-se bem e achar que fez uma boa opção de vida, mas também pode sentir-se mal. Varia de pessoas para pessoa.” 3</p> <p>“A mulher tinha que estar em casa” 3</p>	<p>“Cada caso é um caso. Esta senhora pode achar que fez a melhor opção de vida. Mas noutros casos as pessoas podem ter-se arrependido profundamente dessa decisão” 3</p>	
Baixa (2,1)	<p>“O marido não lhe dava independência monetária.” 1</p> <p>“Fecharam-lhe a porta e ela não teve iniciativa para procurar mais” 1</p>	<p>“Não vejo assim grandes soluções. O mercado de emprego já não aceita pessoas desta idade” 2</p>			



14	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)		<p>“É um bocado discutível, não quer dizer que por não terem uma profissão, ficassem isoladas” 3</p> <p>“Podiam ir ao cabeleireiro, um grupo de amigas, de conhecidos, com quem pudessem conviver”. 3</p>	<p>“Os maridos, há uns anos atrás, também achavam que a mulher não devia ter a sua vida profissional” 3</p> <p>“As mulheres não tinham a liberdade de escolher a sua vida profissional” 3</p> <p>“As mulheres, antigamente, iam mais pela vontade de outrem. Podiam ter vontade, mas a sociedade era outra” 3</p>		
Baixa (2,1)	<p>“Ela pensa que podia ter feito o mesmo que a amiga.” 2</p> <p>“Pensa que podia ter tido uma vida familiar e uma vida profissional, paralelamente, e agora é tarde” 2</p> <p>“Também só a vida profissional, não digo que seja para todas as pessoas, torna as pessoas egoístas” 2</p> <p>“Devemos pensar nas</p>	<p>“Ela podia querer a sua vida independente e teve que fazer a vida dependente do marido” 2</p>			

**OBSERVAÇÕES:** A participante centra-se muito na sua vida pessoal e as suas opiniões são, *fundamentalmente absolutistas*.

Relativismo de valores e compreensão dos contextos médios. Classificação geral: 3

## COTAÇÃO

15	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada					
Média	<p>“Faltou-lhe trabalhar, conviver.” 3</p> <p>“Eu acho que o principal problema é a solidão.” 3</p>			<p>“Antigamente, quem não casasse era um drama.” 3</p> <p>“As pessoas antigamente para não mostrarem ao mundo, sofriam caladas” 3</p>	
Baixa	<p>“Não concordo que as pessoas fiquem em casa”. 2</p> <p>“Faltou-lhe trabalhar, conviver” 2</p> <p>“Eu acho que lhe fazia falta ter feito uma vida mais fora” 2</p>	<p>“A solidão depois vai fazer muito mal” 2</p> <p>“ Não teve incentivos” 2</p> <p>“Esteve a falar com ela própria.” 2</p> <p>“Fora de casa a trabalhar, podemos variar.” 2</p>		<p>“Não vou dizer que toda a gente tem problemas, é evidente que não” 2</p> <p>“Há pessoas não precisam de trabalhar e arranjam maneiras de conviver fora de casa, outras soluções” 3</p>	

	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada					
Média			<p>“Se foi uma pessoa com uma infância feliz... se depois casou e ficou sozinha, é lógico que sofreu muito.” 3</p> <p>“Há pessoas que se agarram a essa vida para não darem aos familiares um desgosto. ” 3</p> <p>“Isso tudo depende. Depende do que ela passou, mesmo dentro de casa, se teve felicidade, com o marido com os filhos. Quando chega ao fim da vida, alguns objectivos alcançou, outros não. Depende da vida que levou” 3</p>		
Baixa		<p>“Se não se desse bem com o marido, mostrava que estava bem, mas interiormente não podia estar” 2</p> <p>“Com certeza que</p>			

Observação Geral: A participante não tem necessidade de mais informação, não coloca dúvidas ou questões respeitantes ao dilema. Centra-se muito na sua história pessoal. Classificação global: 2

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

16	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	<p>“Se calhar ela pensou que os filhos estavam melhor com ela” 3</p> <p>“As mulheres que tomam essa opção podem ou não sentir-se desvalorizadas. Mas é a sociedade que as faz sentir assim.” 3</p>				
Baixa (2,1)	<p>“Se calhar essa senhora encontrou mais dificuldades financeiramente” 2/3</p> <p>“O sentimento dela foi o amor pela família. Agora eles vão retribuir o carinho que sentem por ela” 2</p>	<p>“Em vez de comprar dois pares de sapatos para a filha comprava só uns sapatos e uns chinelinhos” 2</p>			

**OBSERVAÇÕES:** Discurso prolífero em *opiniões absolutistas*. *Não analisa o problema tendo em conta diferentes perspectivas*. *Não* coloca dúvidas, questões acerca do dilema.

**Classificação Geral: 2**

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

17	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)		"Há pessoas que gostam de viver assim, terem liberdade, não terem encargos, cada cabeça, cada sentença" 3			
Baixa (2,1)	<p>"Acho que a outra amiga fez mal" 2</p> <p>"Acho que ela quando era mais jovem devia ter tido o pensamento de encontrar um trabalho" 2</p> <p>"Eu acho que ela se deve arrepender do que fez" 1</p> <p>"A segunda fez bem e a primeira devia ter feito o mesmo." 1</p> <p>"Muitas vezes quis comer e não tinha para dar aos filhos" 1</p>				



## COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

17	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	“Pode ter sido criada na vida boa e depois ter casado com um marido que não queria trabalhar” <sup>3</sup>	“Ela pode querer ou não querer ser ajudada, isso depende da pessoa” <sup>3</sup>			
Baixa (2,1)	<p>“Se estamos afundados em casa, não temos ninguém, não falamos com ninguém.” <sup>2</sup></p> <p>“Só se ela teve falta de saúde, por exemplo” <sup>2</sup></p> <p>“O isolamento é a pior coisa que há.” <sup>2</sup></p> <p>“Eu acho que a tristeza, só tristeza. Muitas vezes estas pessoas acabam no suicídio.” <sup>2</sup></p> <p>“Acho que ela só estando em casa nunca teve uma vida boa.” <sup>2</sup></p> <p>“Ela tem um bom emprego, ganha bem, mas não tem amor.” <sup>2</sup></p>	<p>“A alternativa dela era sair, apesar das suas muitas dificuldades. Tentar distrair-se um bocadinho” <sup>2</sup></p> <p>“Acho que a solução dela é dirigir-se a alguém, procurar emprego” <sup>2</sup></p>			

OBSERVAÇÕES: Muito centrada na sua própria experiência. Opiniões absolutistas, dificuldade de descentração. Parece ter estado um pouco “fora” do dilema. Classificação Geral: 1

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

18	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	“Aí não diz o que é que ela sentiu quando os filhos saíram de casa” 3		“Depende dos filhos e depende do feitio da pessoas” 3		
Baixa (2,1)	<p>“Devia ter arranjado uma profissão logo” 2</p> <p>“Ela ficou só e deve ter sentido muita solidão, quando eles saíram de casa” 2</p> <p>“Estava mal porque estava sempre sujeita ao dinheiro do marido” 1</p> <p>“Porque é bom uma pessoa arranjar uma coisa que dê uma certa independência” 2</p>				

## COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

<b>18</b>	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da imprevisibilidade Da vida.
<b>Elevada (5-7)</b>					
<b>Média (4,3)</b>					
<b>Baixa (2,1)</b>	“Porque quis tratar bem dos filhos e não quis ser criada de ninguém” 2		“Tudo depende da sorte da pessoa” 2		

OBSERVAÇÕES: Muito centrada na sua própria experiência. Opiniões absolutistas, dificuldade de *descentração*. Muita dificuldade em entrar no dilema. Não necessita de informação adicional. Classificação Geral: 2

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

19	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)					
Baixa (2,1)	<p>“Eu acho que ela fez bem, se ela tem meios para isso.” 2</p> <p>“A que está a trabalhar só faz é bem.” 2</p> <p>“Podia ter algum problema grave em que não lhe apetecesse sair de casa” 2</p> <p>“Podia ter desgostos, amarrar-se em casa e não querer sair” 2</p>				

## COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

19	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	“Podia-se dar mal com o marido e terem-se separado. Assim as despesas eram mais pesadas. Não sabemos o tipo de vida que teve.” 3				
Baixa (2,1)					

OBSERVAÇÕES: Muito centrada na sua própria experiência. Opiniões absolutistas, dificuldade de descentração. Parece ter estado um pouco “fora” do dilema. Classificação Geral: 1



### COTAÇÃO DOS DILEMAS

20	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	“Se calhar nunca arranjou emprego por causa dos filhos, podia não gostar de estar empregada. Podia ter desgosto de não ter estudado”. 3				
Baixa (2,1)	<p>“Se o marido fosse bom, podia lembrar-se que tinha sido feliz. Se o marido fosse mau, podia pensar que era melhor que desaparecesse”. 2/3</p> <p>“Avalia e acha que devia trabalhar. E hoje encontrar-se sozinha é triste” 1</p> <p>“Ela está sozinha” 1</p>				

### COTAÇÃO DOS DILEMAS

20	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)					
Baixa (2,1)					

**OBSERVAÇÕES:** Centra-se muito pouco sobre o dilema, não tem consciência do conflito. Centra-se muito na sua própria experiência de vida.

Não tem dúvidas e não necessita de informação adicional. Não vê o problema tendo em conta diferentes perspectivas. Opiniões absolutistas

acerca da personagem. Classificação Geral: 1

## COTAÇÃO

21	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)					
Baixa (2,1)	“Teve uma vida doméstica, dedicou-se à família” 2				

## COTAÇÃO

21	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)					
Baixa (2,1)					

**OBSERVAÇÕES:** Centra-se quase exclusivamente na sua vida e nas suas *experiências pessoais*. Não entra no dilema, não tem consciência do conflito. Opiniões absolutistas. **Classificação Geral: 1**

# COTAÇÃO DILEMAS

22	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)					
Baixa (2,1)	“Vem-lhe muita coisa à cabeça, vem-lhe muita coisa à cabeça. Parece mentira, mas vejo a minha infância toda” 1				

### COTAÇÃO DILEMAS

<b>22</b>	<b>Conhecimento factual da pragmática da vida.</b>	<b>Conhecimento processual</b>	<b>Compreensão dos contextos de vida.</b>	<b>Relativismo de valores</b>	<b>Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.</b>
<b>Elevada (5-7)</b>					
<b>Média (4,3)</b>					
<b>Baixa (2,1)</b>					



OBSERVAÇÕES: Não entra no *dilema*. Fala apenas *da* sua história de vida.

## COTAÇÃO

23	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	"Teve sentimentos de revolta. 3				
Baixa (2,1)	<p>"Ela nunca se devia ter casado. Ter casado não valeu a pena" 1</p> <p>"Também podia ser que o marido não gostasse que ela trabalhasse, para não ter convivência com outros homens" 2</p> <p>"Pode ter tido problemas económicos, muitos" 2</p> <p>"Se ela quisesse ter ido para um emprego, ela ia. Era senhora absoluta de si" 2</p> <p>"Ela sente que procedeu mal. Porque podia ter tido outra vida que mais constasse" 2</p>				

**OBSERVAÇÕES:** DIFICULDADE em entrar no dilema. Baseia-se quase exclusivamente na sua ~~experiência~~ de vida ~~para falar sobre~~ a personagem. Não tem consciência do conflito. Opiniões absolutistas. **Classificação geral: 2**

## COTAÇÃO

24	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	“Ela podia ter estado em casa e ter feito outra coisa. Pode não ter estado apenas apegada à vida da casa” 3		“Porque antigamente era assim. Antigamente era rara a mulher que saia de casa.” 3		
Baixa (2,1)	<p>“Problemas? Talvez aqueles que eu também encontrei. Ter que trabalhar, viver melhor”2</p> <p>“Ela podia ter ficado em casa e não ter feito nada. Eu acho que ela devia procurar trabalho” 2</p> <p>“Acho que ela devia ter procurado trabalho. Não é bom ficar em casa sem comunicar”. 1</p> <p>“Eu acho que ela não está satisfeita. É uma pessoa sem convívio, sem amor”1</p>				

**OBSERVAÇÕES:** Não define o problema nem tem em conta a complexidade do conflito. Opiniões absolutistas. Não tem necessidade de informação adicional. Baseia-se sobretudo na sua experiência de vida. **Classificação geral: 2**

## COTAÇÃO

25	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	<p>“E depois os filhos, não casaram? Não quiseram estar só com a mãe? E o pai? Ele também existiu, não é?” 3</p> <p>“Sentiu-se sozinha, abandonada. Enquanto os filhos não saíram, sempre se ocupou dos filhos” 3</p>				
Baixa (2,1)	<p>“Provavelmente esta senhora tinha rendimentos para se sustentar. Tinha rendimentos para ficar sozinha” 2</p> <p>“O marido pode ter deixado uma pensão boa para ela dar educação aos filhos” 2</p> <p>“Ela está sozinha e não procurou a família para a ajudar. Estar sozinha assim é difícil” 1</p>	<p>“Podia procurar gente idosa para a acompanhar Ou pagava a umas senhoras que não tivesse família nem lar.” 2</p>			

**OBSERVAÇÕES:** Não define o problema nem tem em conta a complexidade do conflito. Opiniões absolutistas tendo em conta sobretudo a sua experiência de vida. Precisa de mais informação adicional e coloca dúvidas em relação ao dilema. **Classificação geral: 2**

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

26	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)	<p>“Será que o passado que teve seria bom? Para mim, quando é mau eu tento esquecer. E é natural que ela tenha tido um passado bom” 3</p>		<p>“Porque os maridos não gostavam. Isso era noutro tempo. Isso era no meu tempo.” 3</p> <p>“Depende da quantidade de filhos que tivesse. Depende do marido” 3</p>		
Baixa (2,1)	<p>“Talvez gostasse muito de estar em casa, talvez fosse muito agarrada à casa” 2</p> <p>“Há senhoras desta idade que vão viver com os irmãos e outras não querem sair de casa e arranjam alguém que as ajude” 2</p>	<p>“Às vezes nem sempre se consegue obter aquilo que se quer. Não sei. Às vezes consegue-se. Depende também do marido” 2/3</p>	<p>“Depende da maneira de ser dos filhos. Depende muito. 2</p>		



**OBSERVAÇÕES:** Não define nem compreende a complexidade do conflito. Não tem dúvidas nem necessita de informação adicional. Opiniões absolutistas, muito centradas na sua experiência de vida. Classificação geral: 2

ANTÓNIA RAMOS	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)					
Baixa (2,1)					

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

27	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)					
Baixa (2,1)	<p>“Lembra-se que não foi nada na vida” 1</p> <p>“Para mim, se fosse isso, não me sentiria bem. Não me sentiria bem porque gosto de me ocupar dos outros” 1</p> <p>“Era egoísta, foi egoísta, só pensava nela” 1</p> <p>“Não tem nada na vida, não deu auxílio a ninguém, foi uma vida nula” 1</p>				

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

27	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)					
Baixa (2,1)	<p>“Essa senhora não tinha profissão, não tinha nada com que se ocupar. Nunca ajudou ninguém. Os filhos saíram de casa e ela ficou sozinha” 1</p> <p>“Não teve aquilo que procurava porque não encontrou Deus” 1</p>				

**OBSERVAÇÕES:** Não entra no dilema, não percebe o conflito, centra-se quase exclusivamente numa descrição da sua própria vida.

Não tem dúvidas nem necessidade de informação adicional. As suas intervenções são, quase exclusivamente opiniões absolutistas sobre a personagem principal do dilema. **Classificação geral: 1**

## ANEXO II

## DILEMA DE PLANIFICAÇÃO DE VIDA

Foi diagnosticado um cancro à Maria. Os médicos disseram-lhe que ela só tinha um ano de vida. Maria pensa agora no que deve fazer. Entre outras opções, ela pode, dentro dos possíveis, continuar a viver da forma como tem feito, ou pode fazer uma mudança drástica na sua vida.

O que deve a Maria considerar ao elaborar os seus planos? Que informação adicional é necessária?

## ANEXO III

## DILEMA DE REVISÃO DE VIDA

Uma mulher jovem decidiu concentrar-se na família e não teve uma profissão. Os seus filhos estão prestes a ir para a escola. Um dia, encontra uma amiga de infância que não via há muito tempo. Esta amiga decidiu concentrar-se na carreira e não casou nem construiu família. Está bem estabelecida na sua profissão. O encontro faz com que ela reveja a vida que fez até agora.



## ANEXO IV

## DILEMA DE REVISÃO DE VIDA

Uma mulher de meia-idade decidiu concentrar-se na família e não teve uma profissão. Os seus filhos estão prestes a sair de casa. Um dia, encontra uma amiga de infância que não via há muito tempo. Esta amiga decidiu concentrar-se na carreira e não casou nem construiu família. Está bem estabelecida na sua profissão. O encontro faz com que ela reveja a vida que fez até agora.

# ANEXO V

## DILEMA DE REVISÃO DE VIDA

Uma mulher idosa decidiu concentrar-se na família e não teve uma profissão. Os seus filhos já saíram de casa. Um dia, encontra uma amiga de infância que não via há muito tempo. Esta amiga decidiu concentrar-se na carreira e não casou nem construiu família. Está bem estabelecida na sua profissão. O encontro faz com que ela reveja a vida que fez até agora.

# ANEXO VI

### COTAÇÃO DOS DILEMAS DE REVISÃO DE VIDA

	Conhecimento factual da pragmática da vida.	Conhecimento processual	Compreensão dos contextos de vida.	Relativismo de valores	Conhecimento acerca da Imprevisibilidade Da vida.
Elevada (5-7)					
Média (4,3)					
Baixa (2,1)					

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS  
DA EDUCAÇÃO

O DESEMPENHO DE SUJEITOS COM BAIXAS HABILITAÇÕES  
LITERÁRIAS EM DILEMAS QUE AVALIAM A SABEDORIA

2007

ANEXO VII